

Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo I)

Coordinadora: Patricia Ducoing Watty

412 páginas. ISBN: 968-7542-30-6.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



www.comie.org.mx

SUJETOS, ACTORES Y PROCESOS DE FORMACIÓN

TOMO I:
FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN
LOS ACADÉMICOS EN MÉXICO
ACTORES Y ORGANIZACIONES

coordinadora: Patricia Ducoing Watty

La
Investigación
Educativa
en México
1992-2002



Coordinación general:

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC

Mtra. Margarita Zorrilla
Presidenta

Dr. Armando Alcántara
Secretario

Dr. Mario Rueda
Coordinador general de los estados de conocimiento

Agradecemos el apoyo de:

Dirección General de Investigación
Educativa, de la Subsecretaría
de Educación Básica y Normal-SEP

Centro de Estudios
sobre la Universidad-UNAM

M. en C. Lorenzo Gómez-Morfin
Fuentes
*Subsecretario en Educación Básica y
Normal*

Dr. Axel Didriksson
Takayanagui
Director

Prof. Rodolfo Ramírez Raymundo
Director General de Investigación Educativa

Mtra Ma. de Lourdes Velázquez Albo
Secretaria Académica

PROGRAMA DE FOMENTO
A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CONVOCATORIA 2002

Primera edición, 2003

Edición: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES

Diseño de portada: MORA DIEZ BÍSCARO

© 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa
San Lorenzo de Almagro núm. 116
Colonia Arboledas del Sur, CP 14376, México, DF

ISBN: 968-7542-30-6

Impreso en México

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO (1992-2002)

La colección de libros **La investigación educativa en México (1992-2002)** es el resultado de una de las actividades centrales impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para fortalecer el desarrollo de la investigación educativa en el país.¹ En el mes de mayo del año 2000 se dieron los pasos iniciales para conformar un equipo de trabajo que coordinara el proceso de elaboración de los estados de conocimiento correspondientes a la década de los noventa.

Como antecedente a esta actividad, en 1996, se editó una colección de nueve libros bajo el título de **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa** que revisó la producción de la comunidad de investigadores educativos del país de 1982 a 1992. En esa ocasión, como un derivado de la participación de más de doscientos académicos en la elaboración de los estados de conocimiento a lo largo de varios años, se fundó el COMIE que a la fecha ha diversificado sus iniciativas para fortalecer la investigación sobre educación en el país; destacan entre otras muchas

¹ Un agradecimiento especial para la doctora Guillermina Waldegg, presidenta del COMIE durante los primeros dos años de la realización de este proyecto, por su participación en la conformación de las comisiones que iniciaron los trabajos, en su apoyo para la selección de coordinadores de área y la obtención de condiciones económicas para hacer posible esta tarea. A la maestra Margarita Zorrilla presidenta actual que hizo posible la continuidad y término de las actividades previstas.

actividades la organización del Congreso Nacional de Investigación Educativa cada dos años y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, iniciada en 1996 y que a la fecha sigue publicándose puntualmente.

El COMIE retomó la idea de continuar constituyendo la memoria del quehacer científico sobre educación en el país, por lo que se dio a la tarea de revisar la producción en la década pasada. La actividad se formalizó al conformar un equipo de investigadores dispuesto a invitar a otros colegas y constituir equipos de trabajo voluntario para cubrir, en principio, los mismos temas desarrollados para la década de los ochenta. La combinación de iniciativas personales y una discusión amplia colegiada delimitó la configuración de once áreas con sus respectivos temas al interior. Durante distintas etapas del proceso se contabilizó la participación de 433 académicos, 146 miembros del COMIE y 287 de otras instituciones.

Para la elaboración de los estados de conocimiento del periodo que abarca esta colección, se reconoció como finalidad de la actividad el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa (IE), considerándose de manera simultánea otros propósitos:

- Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE.
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones.
- Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones.
- Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
- Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
- Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos.
- Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE.

En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

El conjunto de trabajos estuvo dirigido a través de un comité académico, compuesto por un coordinador general, los responsables de las once áreas de conocimiento y un representante del comité directivo y del consejo consultivo del COMIE. Los coordinadores de las áreas se designaron a partir de autopropuestas y de invitaciones formuladas a miembros del COMIE desde la coordinación general y el comité directivo, en todos los casos los nombramientos fueron avalados por el comité académico.

La actividad del comité académico se inició formalmente con el diseño de algunos criterios de orientación general:

a) Organización

- El trabajo estará organizado a partir de un grupo de investigadores cuya producción se inscribe dentro de un campo temático específico.
- El grupo de trabajo estará coordinado por un miembro del COMIE y debe incluir investigadores de, por lo menos, dos instituciones educativas del país.
- Para colaborar en un campo temático, el investigador debe tener producción en ese campo.
- Cada campo temático formará parte de un área temática coordinada por un miembro del COMIE.
- Los grupos de trabajo deben convocar ampliamente y dar cabida a investigadores de distintas instituciones (idealmente con cobertura nacional), independientemente de su tendencia teórica o metodológica.

b) Contenido

- La actividad está dirigida principalmente a investigadores, aunque el proceso debe incluir a estudiantes y auxiliares de investigación.
- No se trata solamente de una recopilación; sino de un análisis con categorías y marcos de referencia, requiere de un aparato conceptual y emplea la crítica.
- Enfatiza líneas de continuidad y cambios en el campo, así como los conocimientos sobre los procesos educativos que aporta la investigación.
- Incluye problemas y perspectivas abiertas, así como agendas en marcha.
- Cada grupo deberá discutir y explicitar los criterios sobre los tipos de investigación y conocimientos que se incluirán en la revisión.

- Se deberá cubrir el panorama de la producción nacional y según lo acuerden en cada equipo de trabajo se ubicará en el contexto regional e internacional.
- En cada equipo se deberá definir la pertinencia de desarrollar las condiciones de producción del conocimiento en cada tema, sin excluir la posibilidad de hacerlo en un estudio que considere al conjunto.
- Se procurará la promoción de trabajos que den cuenta del conjunto de la investigación educativa y ensayos sobre cruces entre campos.

El comité académico funcionó como cuerpo colegiado para tomar las decisiones y establecer las directrices generales en la coordinación del proceso de elaboración de los estados de conocimiento; así mismo procuró la coordinación entre las áreas y buscó el equilibrio entre las instituciones y las personas que participaron en ellas. Se empleó una página electrónica del COMIE como eje de la coordinación, la comunicación y el seguimiento del proceso. Se extendió una invitación amplia a todos los miembros del COMIE para participar en la elaboración de los estados de conocimiento y para el envío de las referencias bibliográficas de su propia producción.

Se diseñó un formato de registro para todos los trabajos con la finalidad de contar con una base de datos común, la especificidad de cada una de las áreas mostró, desde los primeros intentos, la dificultad de emplear un solo formato. Al mismo tiempo la idea de contar al final con una base de datos que incluyera toda la información analizada no fue posible de concluir debido a problemas técnicos y de comunicación con los encargados de diseñar la base electrónica.

Los lineamientos generales se difundieron a través de la página electrónica y se fueron completando durante el proceso con los lineamientos específicos de cada área, con la finalidad de que las demás pudieran beneficiarse de las experiencias particulares. En cuanto al funcionamiento de los grupos, cada uno definió su forma de trabajo y lo plasmó en planes de acción y reportes parciales que se dieron a conocer en la página electrónica, con la intención de enriquecer el trabajo colectivo a través del intercambio.

El comité directivo del COMIE dio a conocer públicamente, a través de carteles y publicidad en medios impresos, el proyecto de elaboración de estados de conocimiento, para facilitar a los investigadores el acceso a la información por parte de los cuerpos directivos de las instituciones y, a su vez, extender la invitación para que el público en general enviara materiales para cada uno de los temas a desarrollar.

Durante la realización del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (en el año 2001) se presentaron los avances de los trabajos

correspondientes a las áreas, a cargo de cada uno de los responsables; con las presentaciones se confirmó la diversidad de estilos de organización, formas de trabajo y variedad de productos esperados como resultantes del complejo proceso seguido a lo largo del primer año de colaboración.

El comité académico acordó como procedimiento que cada una de las áreas y sus respectivos temas propusieran los nombres de dos o tres lectores externos (personas especialistas en el tema que no hubieran participado en la elaboración de los documentos), para que de manera conjunta con los responsables de cada tema pudieran intercambiar puntos de vista para lograr la versión final de los libros. Las propuestas de dictaminadores fueron analizadas y aprobadas por el comité académico. Asimismo se aceptó la posibilidad de que los lectores, si así lo consideraran en cada área, pudieran participar como comentaristas, elaborando un documento breve que se incluiría en la versión final de los estados de conocimiento.²

BALANCE PRELIMINAR

Una apreciación inicial sobre el proceso de elaboración de los estados de conocimiento se trató de captar con las respuestas de los coordinadores de las áreas a un cuestionario³ que solicitaba su opinión sobre el cumplimiento de los propósitos con los que se inició la actividad. Las respuestas se agruparon según los propósitos previstos:

1) Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la investigación educativa

En relación con la producción de la investigación educativa, siete de los once coordinadores afirmaron que el área de conocimiento y sus campos temáticos sí cumplieron con el objetivo de producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo; mientras que tres coordinadores expresaron que dicho objetivo se alcanzó parcialmente debido a que no se ha efectuado un análisis profundo del desarrollo de cada campo temático, así

² La culminación de la actividad colectiva recibió un fuerte impulso con la firma del convenio suscrito entre la SEP y la UNAM, con la participación decidida del doctor Ángel Díaz-Barriga director en su momento del CESU.

³ Un agradecimiento especial a las maestras Leticia Elizalde Lora y Alma Delia Torquemada González por su participación en el diseño del cuestionario y en el análisis de la información obtenida.

como a la complejidad que representó la producción de escritos sistemáticos, críticos y, sobre todo, propositivos. Únicamente una persona no respondió a esta pregunta.

2) Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones

Respecto de la conformación de grupos de trabajo, 7 coordinadores comentaron sobre la existencia de un equipo de investigadores reducido que inicialmente trabajó de manera constante. Estos grupos de trabajo se habían consolidado debido al desarrollo previo de investigaciones conjuntas. El tiempo que reportan haber trabajado juntos oscila entre los 3 y los 15 años.

Así, los académicos participantes provienen de diversas instituciones de nivel superior: facultades y centros de la UNAM, DIE-CINVESTAV, ICAI, CIESAS, COLMEX, UPN; universidades de los estados de Aguascalientes, Sinaloa, Morelos, Puebla, Guadalajara, Baja California, Estado de México, Veracruz; Archivo Histórico de Colima; ISCEEM; Escuela Normal para Maestros de Toluca núm. 2; SEP, SEIT y SEJ.

En estas siete áreas temáticas, las redes académicas existentes desarrollaron diversas actividades, tales como:

- *Seminarios*: Sesiones periódicas de trabajo en donde se discutieron las directrices y enfoques de los campos temáticos, se analizaron documentos y la redacción final de los trabajos.
- *Reuniones de discusión*: Encuentros académicos para tomar acuerdos sobre el objeto de conocimiento de cada campo e intercambiar información sobre la toma de decisiones de cada grupo de trabajo.
- *Selección e intercambio de material*: Una tarea común consistió en recopilar material bibliográfico a través de índices de revistas de educación y bases de datos, así como rescatar las producciones científicas de todo el país.
- *Proyectos colectivos*: Desarrollar investigaciones y/o proyectos de manera conjunta.
- *Foros académicos*: Organización de encuentros de interés común a escala nacional o internacional.
- *Seguimiento de actividades*: Procesos de revisión y corrección de los estados de conocimiento a partir de las problemáticas detectadas.
- *Conformación de comunidades de trabajo*: Integración de redes y grupos colegiados, promoviendo la incorporación de nuevos investigadores y estudiantes, a la vez que se articularon actividades de interés.

Otras actividades realizadas en menor medida fueron:

- *Publicaciones*: producción para revistas de obras colectivas.
- *Productos*: entrega de informes sobre la integración de los estados de conocimiento, resúmenes analíticos y elaboración de diccionarios.
- *Directorio*: un conjunto de directorios en constante actualización.
- *Formación académica*: redes informales de formación académica especializada y programas de posgrado.
- *Definición de líneas de investigación*: Identificación y construcción de líneas de investigación constitutivas de cada campo.

Dada la existencia reducida de estos grupos de trabajo, nueve coordinadores comentaron que se “impulsó el crecimiento de esta red académica” a través del involucramiento de nuevos participantes. Esto se desarrolló principalmente a través de dos medios. Primero, mediante una convocatoria abierta propuesta por el COMIE que brindó la oportunidad de establecer contacto con investigadores de todo el país. El segundo medio fue la decisión de cada área y/o campo temático, conformando proyectos temáticos de los participantes. Otras maneras que permitieron la integración de equipos de trabajo fueron los congresos y seminarios colectivos.

Cabe señalar que de 5 a 90 académicos colaboraron en los distintos grupos para elaborar los estados de conocimiento, procedentes de diferentes instancias de la UNAM, así como de otras universidades de la república, como: ICEEM, Escuela Nacional de Maestros, CENEVAL, SEP, CIIDET, DIE-CINVESTAV, ISCEEM, CIESAS, COLMEX, Colegio Mexiquense, Toluca, Cuernavaca, Universidad de las Américas, de Puebla, Morelos, Yucatán, Hidalgo, Guadalajara, Querétaro, Veracruz, Sonora, Aguascalientes, Guerrero, Chapingo, Zacatecas, Nuevo León y Michoacán, entre otras. Participaron además becarios, ayudantes de investigación y prestadores de servicio social.

En lo que se refiere a las “funciones desempeñadas por los equipos de trabajo”, se reportaron:

- *Productos*: Redacción, análisis, interpretación, integración y presentación de los documentos de cada campo temático.
- *Discusión*: Reuniones periódicas para trabajar y analizar los ejes temáticos de los estados de conocimiento.
- *Recopilación del material*: Búsqueda y clasificación de información sobre las temáticas de interés.

- *Bases de datos:* Sistematización de bases bibliográficas y documentales, con el apoyo de asistentes y ayudantes de investigación.

3) Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones

Por otra parte, en todas las áreas temáticas se señaló como principales “mecanismos de comunicación” el correo electrónico y las reuniones periódicas, algunas de ellas seminarios de trabajo, lo que en su conjunto permitió el intercambio de información y retroalimentación en términos teóricos y metodológicos al interior de los campos. En menor medida se señalaron el uso de bases de datos y eventos académicos como medios de comunicación. Cabe destacar que tres de las once áreas temáticas utilizaron una página electrónica para facilitar la comunicación entre los participantes.

En cuanto a las acciones de colaboración entre los miembros del grupo, en seis áreas temáticas los coordinadores manifestaron que se dio a través de la organización y desarrollo del trabajo; así se delimitaron tareas, criterios de revisión e integración de los materiales. De igual forma, se tomaron acuerdos sobre la presentación formal de los documentos. Otra acción de colaboración consistió en el intercambio de material bibliográfico entre los campos. Es importante señalar que tres coordinadores reconocieron la importancia de la comunicación electrónica como medio de colaboración.

Asimismo, cinco coordinadores comentaron que “las relaciones de colaboración se han mantenido” gracias al trabajo conjunto, permanente y al apoyo mutuo de los equipos, así como al ambiente de armonía y cordialidad entre sus integrantes. Algunas áreas expresaron que la comunicación electrónica y el intercambio de material bibliográfico también permitieron mantener las relaciones de colaboración entre los campos.

Por otra parte, en nueve áreas temáticas se reconocieron diversas “dificultades”:

- *Diferencias personales:* Desacuerdos sobre posturas, perspectivas, formas de trabajo o enfoques para el desarrollo de los estados de conocimiento.
- *Elaboración y presentación de escritos:* Se detectaron dificultades en la redacción de escritos, en la definición de núcleos temáticos, así como una limitada producción y heterogeneidad de productos. Retrasos en la entrega de versiones finales.
- *Ausencia de coordinadores y/o expertos:* En algunas áreas se reincorporaron tardíamente expertos en el campo y en otras se expresó la opinión de poco involucramiento de sus coordinadores.

- *Limitaciones institucionales:* Por la ubicación de los participantes en sus instituciones de procedencia, algunos tuvieron que dejar actividades para asistir a las reuniones de trabajo.
- *Inexperiencia de integrantes:* Dada la incorporación de nuevos integrantes que desconocían la dinámica de trabajo en investigación, se tuvo que brindar apoyo y asesoría constante.
- *Financiamiento:* Apoyo económico insuficiente por parte de las instituciones para que los participantes de diversas partes de la república se trasladaran a la ciudad de México.
- *Manejo de bases de datos:* Carencia de una formación conceptual para el análisis y capacitación en cómputo de bases de datos.

Ante las dificultades encontradas, los coordinadores manifestaron el empleo de algunas estrategias:

- *Conciliación en los conflictos:* Se propició el diálogo abierto, la confrontación y negociación entre los miembros en conflicto, llegando a acuerdos mutuos promoviendo, al mismo tiempo, el trabajo en equipo.
- *Apoyo y asesoría:* Orientación del trabajo al interior de los campos, reasignando tareas, apoyando a los nuevos integrantes en la dinámica de trabajo y manteniendo la interlocución entre los campos que configuran cada área temática. Se apoyó en la coordinación de otros campos.
- *Revisiones y ajustes al trabajo:* Se efectuaron análisis exhaustivos de los estados de conocimiento revisando y corrigiendo los diversos documentos. Asimismo, se reorganizaron algunos ejes temáticos para una mejor integración de los documentos.
- *Apoyo de expertos:* Se invitó a especialistas con el propósito de orientar el trabajo en algunos campos temáticos.
- *Apoyo financiero:* Únicamente un coordinador expresó la obtención de ayuda económica para desarrollar reuniones de trabajo.

Cabe destacar que solamente en dos áreas temáticas no se reportaron dificultades durante la elaboración de los estados de conocimiento.

Además nueve coordinadores afirmaron que continuarán trabajando en equipo una vez que concluyan los estados de conocimiento desarrollando diversas actividades como:

- *Proyectos:* Investigaciones colectivas sobre temáticas derivadas de los estados de conocimiento y de interés para el grupo de trabajo.

- *Eventos académicos*: La organización conjunta de diversos eventos, tales como foros y congresos.
- *Redes académicas*: Conformar vínculos de comunicación para identificar académicos que realicen investigación en las temáticas del grupo de trabajo y generar el intercambio de información.

En menor medida se señalaron además la integración de nuevos estados de conocimiento, publicaciones de los productos efectuados, elaboración y entrega de bases de datos a instituciones académicas, así como la operación de programas de posgrado.

Es importante señalar que mientras cuatro coordinadores no especifican el tiempo en el que desarrollarán el trabajo posterior a la culminación de los estados de conocimiento; cuatro de ellos señalaron que la duración del trabajo colectivo estará en función del desarrollo de las temáticas de interés, o bien, de la realización de eventos académicos previamente organizados. Solamente en un área temática se especificó una fecha concreta.

Únicamente dos coordinadores puntualizaron que no continuarán trabajando colectivamente después de haber concluido los estados de conocimiento, debido a que no existen intereses comunes sobre temáticas de investigación y dada la incompatibilidad de los integrantes para desarrollar actividades en equipo.

4) Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación

Respecto a la incorporación de nuevos académicos al campo de la investigación, la mayoría de los coordinadores comentan que sí se realizó dicha incorporación y sólo uno enfatiza que no, debido a que es muy reciente el trabajo de investigación en el área y el tipo de trabajos como ensayos suelen escribirse por personas con fuerte presencia en el sector educativo.

Por lo que se refiere a si el estado de conocimiento facilitará la incorporación de nuevos académicos para la investigación sobre el tema, siete coordinadores expresan que sí, ya que tenían como propósito hacer crecer la comunidad. Entre las estrategias para realizar la incorporación se consideraron:

- Integrar a jóvenes investigadores como coordinadores de subcampo, coautores o asistentes.
- Otorgar tareas diferenciales.
- Difundir los productos realizados.
- Formación de equipos de trabajo base y regionales.

Asimismo, se plantea que las temáticas en sí generan la incorporación, ya que están relacionadas con la vida laboral y personal de los participantes interesados en la investigación.

En este aspecto dos coordinadores señalan que no se realizará la incorporación, ya que los estados de conocimiento no son espacios para la formación propiamente dicha de investigadores y, por lo tanto, es la existencia de grupos o líneas de investigación en las instituciones la que propicia esta incorporación. Un coordinador plantea la posibilidad de incorporación, pero no amplió sus comentarios al respecto.

5) Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa

En cuanto a la participación de estudiantes, ésta se presentó en nueve áreas. De esta manera colaboraron en tres de ellas estudiantes de licenciatura; en dos de maestría y doctorado y en cuatro de ambos niveles. Las funciones desempeñadas consistieron, entre otras, en recopilar y analizar el material bibliográfico; elaborar bases de datos; elaborar ensayos; realizar síntesis; elaborar categorías analíticas y coordinar subcampos.

Las habilidades que desde la perspectiva de los coordinadores se promovieron en los estudiantes fueron el análisis, la expresión escrita, la lectura crítica, la localización de material especializado, el trabajo en equipo y la investigación. Sobre las actitudes promovidas, se plantearon el respeto y la comunicación.

Para cuatro áreas se determina que no se considera la permanencia de los estudiantes después de la elaboración de los estados de conocimiento, ya que las instituciones no tienen lugar y presupuesto destinado para nuevos investigadores. Por el contrario, los que sí consideran su permanencia especifican que ésta se destinará a la culminación de trabajos de tesis.

En dos áreas no se propició la participación de estudiantes por considerar que la elaboración del estado de conocimiento exige competencias académicas y un nivel de análisis que rebasa, en mucho, la recopilación de material y llenado de fichas bibliográficas y documentales.

6) Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos

La difusión de los productos no fue realizada por siete áreas, bajo el argumento de que sería conveniente hacerlo hasta tener los productos terminados y dictaminados por los lectores correspondientes. Las 4 áreas que sí difundieron sus trabajos siguieron como estrategias la presentación en con-

gresos y conferencias nacionales e internacionales, así como la elaboración de artículos para revistas.

7) Contribuir a la consolidación del COMIE como comunidad académica especializada en la investigación educativa

Para diez de los coordinadores, las actividades realizadas sí contribuyeron a la consolidación del COMIE como organización, especificando que el trabajo académico es la mejor forma de unir a los integrantes de una organización, por lo que si se fortalece la comunidad de investigadores, se fortalece el COMIE, que desempeña un papel fundamental en la investigación a nivel nacional. Al respecto en un área de conocimiento se percibe que se trabaja para realizar investigaciones específicas, pero no necesariamente para consolidar a la organización que promueve la actividad.

En siete áreas sí se incorporaron participantes no agremiados al COMIE, oscilando los números entre 4 y 18 personas. En dos áreas los participantes están en el proceso de ingreso, en otra se desconoce si se realizará dicha incorporación y, en una más, no se considera debido a que los criterios de selección son muy cerrados. En este sentido, se propone solicitar una relación de los participantes en la elaboración de los estados de conocimiento, para que sea considerada como un antecedente importante para ingresar al COMIE.

La función del comité académico en la organización y orientación en la toma de decisiones, es percibida por ocho áreas como favorable, enfatizando:

- El funcionamiento colegiado y conciliador, realizándose los trabajos en un ambiente de armonía, diversidad y tolerancia.
- Buena organización.
- Elaboración de orientaciones centrales para la integración de los documentos.

Para dos áreas la función del comité académico fue innecesaria, siendo más conveniente tener un procedimiento escrito con los controles necesarios para la actividad (lectores, revisores, mecanismos de consolidación, etcétera). Asimismo, se considera que el papel del comité académico no fue tan decisivo; en el mismo sentido se señala que fue poco favorable intentar elaborar una base de datos compartida con toda la información capturada.

Algunos comentarios adicionales giraron en torno a:

- *El contexto.* Los estímulos a la productividad han producido presiones en los académicos, a diferencia de la situación en la que se elaboraron los estados de conocimiento de la década de los noventa.
- *Coordinador del comité académico.* Su papel ha sido fundamental para la conclusión de los trabajos, aunque se recomienda actuar con mayor autoridad.
- *Grupos de trabajo.* El crecimiento de los equipos, por un lado, amplió el estado de conocimiento y, por otro, obstaculizó su organización. Sería recomendable no trabajar con convocatorias abiertas, por lo cual sería conveniente reconocer grupos de trabajo integrados institucionalmente.
- *Campos temáticos.* Considerar la permanencia del tema de formación de investigadores.
- *Apoyo del COMIE.* Este Consejo debería emplear parte de sus ingresos en apoyar la actividad de elaboración de los estados de conocimiento bajo la modalidad de proyectos de investigación.

Finalmente, como podrá apreciarse por los comentarios vertidos, la visión general de los coordinadores plantea el logro de los propósitos iniciales, sin dejar de reconocer señalamientos críticos respecto de algunos rubros. La actividad desplegada no deja de representar un acontecimiento notable al involucrar por cerca de tres años a más de cuatrocientas personas interesadas en constituir la memoria del quehacer profesional sobre la investigación educativa en México; este esfuerzo promovido por el COMIE por segunda ocasión, reafirma su vocación de servicio hacia la comunidad educativa y consolida el puente de acceso a la investigación de los nuevos actores. Quizás lo más extraordinario es que la tarea, a pesar de los obstáculos de todo tipo, ha sido concluida. Sin duda otro momento para el balance de lo ocurrido lo constituirá la lectura analítica de los libros producidos, en la que los lectores tendrán la última palabra.

Mario Rueda

ÍNDICE

PRÓLOGO	21
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	
Formación para la investigación	23
Académicos	26
Actores colectivos y organizaciones	31

PARTE I FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

*María Guadalupe Moreno Bayardo (coord.), Ricardo Sánchez Puentes,
Víctor Martiniano Arredondo Galván, Graciela Pérez Rivera
y Cynthia Klingler Kaufman*

Introducción	41
1. El método de trabajo	45
2. Delimitación del campo temático Formación para la investigación	51
3. Caracterización global de la producción de la década	59
Autores con más de una publicación	64
Entidades federativas e instituciones con producción en el campo	66
4. Reporte de hallazgos	67
Construcciones conceptuales	68
Actores	71
Procesos y prácticas	80

Condiciones institucionales	86
Programas y experiencias	88
5. Consideraciones sobre el desarrollo del campo	97
Bibliografía	105

PARTE II

LOS ACADÉMICOS EN MÉXICO HACIA LA CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO DE CONOCIMIENTO 1993-2002

Susana García Salord, Rocío Grediaga Kuri y Monique Landesmann Segall

Introducción. De los estudios sobre el académico hacia la constitución de un campo de conocimiento	115
La construcción epistémica del campo	115
La construcción social del campo	122
La metodología de trabajo: fuentes, criterios de selección y principios de clasificación	125
1. La génesis y evolución de los cuerpos académicos y de los grupos disciplinarios	129
Introducción	129
¿Cuántos son, dónde trabajan y cuáles son los perfiles de los académicos?	130
¿Cuál es el origen y la composición social de los académicos mexicanos?	135
¿Cuáles son las funciones asignadas y realizadas por los académicos?	138
¿Qué es la cultura académica?	143
¿Cómo es que emergen, conforman y reproducen los cuerpos académicos y las comunidades disciplinarias?	147
¿Cómo es que se llega a ser un académico?	151
¿Qué es la carrera académica?	153
¿Qué es la profesión académica?	161
Balance y perspectivas	168
Bibliografía	170
2. Procesos de constitución simbólico-imaginaria de los académicos desde su propia experiencia. Enfoques históricos y relacionales	181
Introducción	181

El recorte analítico, universos de investigación y dispositivos teóricos	183
Los objetos: identidades académicas y procesos de reproducción y reconversión social	186
Perspectivas metodológicas	193
Balance y perspectivas	198
Bibliografía	202
3. Políticas públicas y nuevas formas de organización y regulación del trabajo académico	205
Introducción	205
El inicio del análisis del cambio en las relaciones entre el Estado y las IES en México	210
Enfoques, estrategias teórico-metodológicas y ampliación de la mirada sobre el tema de la evaluación	213
La importancia de este eje analítico dentro de la producción registrada en este periodo	218
Balance y perspectivas	248
Bibliografía	252
4. La profesión académica en Estados Unidos durante la década de los noventa. Una revisión de la literatura	269
<i>Laura E. Padilla González</i>	
Participación del profesorado en la toma de decisiones	271
Cambios en la configuración del profesorado	273
El conflicto entre docencia e investigación	275
El papel de la tecnología de la información en la educación superior	278
Notas finales	279
Bibliografía	280
Anexos:	
Esquema 2. Grupos disciplinarios e institucionales que han sido estudiados en el periodo 1994-2002, según institución, ubicación geográfica, autores y año de publicación de la investigación	287
Esquema 3. Tesis de doctorado, maestría y licenciatura concluidas y en proceso vinculadas con el campo de conocimiento de los académicos 1990-2002.....	289
Esquema 4. Tesis y publicaciones vinculadas con el campo de conocimiento de los académicos, según ejes analíticos 1990-2002.....	296

PARTE III
ACTORES Y ORGANIZACIONES

III. A
EL SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
ESTADO DEL ARTE DE UNA DÉCADA

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)	299
<i>Aurora Loyo y Aldo Muñoz</i>	
Introducción	299
El marco general del análisis	301
Organización sindical	313
Sobre movimientos magisteriales	321
Políticas educativas y sindicato magisterial: el conflicto permanente	327
Políticas hacia el magisterio	336
Conclusiones	346
Bibliografía	350

III. B
ORGANISMOS INTERNACIONALES

Organismos internacionales a partir de 1990 en México	363
<i>Alma Maldonado Maldonado</i>	
Introducción	363
Los organismos internacionales como objeto de investigación	365
Las investigaciones sobre organismos internacionales	369
Organismos internacionales relacionados con educación	372
Compendio de investigaciones sobre organismos internacionales desde el campo de la investigación educativa	375
Sobre la clasificación de las investigaciones y algunas consideraciones metodológicas	393
Conclusiones	395
Bibliografía	397

PRÓLOGO

Este texto constituye el primero de dos que conforman los estados de conocimiento del área I, denominada *Sujetos, actores y procesos de formación*. La actual denominación del área es producto del debate efectuado en el gran grupo de investigadores del COMIE, así como de los académicos interesados en las temáticas que aquí se trabajan. Esta denominación difiere de la anterior, *Sujetos de la educación y formación docente*, debido a argumentos de índole teórica que, a la fecha, se están trabajando con todos los participantes de los diversos campos.

La denominación “campos temáticos” y “áreas” en el marco de todo el proyecto del COMIE amerita una breve reflexión. Primeramente, reconocemos la arbitrariedad en la conformación e integración de las “áreas”, entendidas éstas como núcleos organizadores de los diversos tópicos sobre los que trabajan los investigadores. La producción del conocimiento educativo está basada en las particulares condiciones sociales de elaboración y de funcionamiento de la comunidad académica correspondiente, es decir, de los investigadores en educación, independientemente del área en que pudiese ubicarse su producción. Dicho de otra forma, la determinación de áreas obedece más a elementos organizadores para el desarrollo del trabajo que a categorías conceptuales que mantienen un debate permanente en lo relativo a la estructura y funcionamiento del área. Esto, de ninguna manera quiere decir, que queda excluida toda posibilidad de construcción conceptual y de juegos e interjuegos vinculados con la producción del conocimiento entre los propios productores inscritos en una misma área.

Contrariamente, los “campos” constituyen pequeños submundos sociales, relativamente autónomos en donde circula —diría Bourdieu— un cierto capital científico entre los diferentes agentes que participan en el

campo, es decir, un capital simbólico, determinado por el conocimiento y reconocimiento de la producción de los *partenaires*.¹ Por ello, los campos inscritos en el COMIE reflejan de manera más cercana las lógicas de la producción del conocimiento educativo, tanto en lo relativo a los autores como a las instituciones que producen o difunden los saberes, pero también en donde las luchas por el poder y la legitimación para definir los objetos de investigación importantes, no están ausentes, sino que forman parte de su propia conformación y de sus posibilidades y perspectivas de desarrollo.

A partir de estas puntualizaciones, podríamos acordar que las áreas establecidas por el COMIE constituyen modalidades de organización y que los campos ahí inscritos recogen una diversidad de posiciones de los investigadores ahí involucrados, de relaciones personales e institucionales que, a su vez, tienen que ver con el tejido social plural del mundo de la academia.

Con base en el acuerdo tomado en varias sesiones de trabajo entre algunos de los académicos que trabajamos sobre las temáticas aquí incluidas, esta área, *Sujetos, actores y procesos de formación* quedó conformada por seis campos:

- 1) Estudiantes
- 2) Formación docente (normal y universidad) y en educación. Formación profesional
- 3) Formación para la investigación
- 4) Profesores de educación básica y normal
- 5) Académicos
- 6) Actores y organizaciones

Con respecto al estado de conocimiento anterior, se incorporaron en el área dos nuevos campos: el de formación para la investigación y el de actores colectivos y organizaciones. Para ambos ésta representa la primera ocasión que tienen un lugar específico, debido a que el primero había sido incluido como un tópico del campo de la investigación educativa, en tanto que el segundo aparecía en el correspondiente a políticas educativas.

En virtud de que cada campo reclama un acercamiento teórico particular, vinculado con miradas sociológicas, pedagógicas, históricas, psicoanalíticas y filosóficas de los objetos de análisis y en el marco del respeto a la autonomía de cada uno, se trabajó en la conceptualización específica de las

¹ Según Ardoino *partenaire* significa a la vez y, contradictoriamente, colega, par y contrincante.

temáticas o tópicos que ahí quedaron integrados, a partir de las teorías o desarrollos relevantes, elegidos por los participantes.

En este libro se presentan los trabajos relativos a tres campos temáticos: el 3: “Formación para la investigación”, el 5: “Académicos”, y el 6: “Actores y organizaciones”.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

Este estado de conocimiento fue coordinado por Guadalupe Moreno Bayardo, de la Universidad de Guadalajara con la participación de cuatro investigadores: Ricardo Sánchez Puentes, Víctor Martiniano Arredondo, Graciela Pérez Rivera, los tres del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, y por Cynthia Klingler, de la Universidad de Las Américas (UDLA); igualmente colaboraron ocho investigadores en proceso de formación.

El texto se encuentra organizado en cinco apartados: el método de trabajo, la conceptualización del campo, la caracterización de la producción, el reporte de hallazgos y algunas consideraciones sobre el desarrollo del campo.

a) El método de trabajo

Aquí los autores presentan el plan de trabajo inicial atendiendo a cuatro aspectos:

- Selección, lectura y análisis de los materiales que posibilitaran al equipo de trabajo académico la construcción de un lenguaje común en relación con los temas y conceptos vinculados con el campo y el área.
- Localización, identificación, obtención y organización de la producción, para lo que recurrieron a bases de datos de bibliotecas, hemerotecas y redes electrónicas.
- Construcción del aparato crítico que habría de apoyar la sistematización, análisis y valoración de la producción relativa al campo.
- Valoración de la producción del campo y el intercambio con los otros temáticos para establecer cruces y diseñar estrategias de complementación y afinación.

Inicialmente se definieron ciertas categorías para arrancar el trabajo; sin embargo, a partir de la revisión del material se detectó que, en algunos

casos, diversas las temáticas no habían sido trabajadas por los investigadores, es decir, no estaban presentes en los materiales producidos en la década, por lo que se procedió a la conformación de nuevas categorías —construcciones conceptuales, actores, procesos y prácticas, condiciones institucionales y programas y experiencias— de las que se da cuenta posteriormente.

b) Conceptualización del campo

En esta sección se abordan algunas de las nociones desarrolladas por los diferentes autores nacionales (particularmente Sánchez Puentes y Moreno Bayardo) y extranjeros (Heller, Bourdieu, Ferry, Filloux, Barbier, entre otros) en torno a la formación para la investigación y se plantean las relaciones y distinciones con expresiones cercanas, tales como formación en la investigación, formación de investigadores, enseñanza de la investigación. Entre otros elementos, se puntualiza una distinción fundamental en torno a la formación de investigadores, entendida como el proceso de formación que alude a los sujetos que habrán de dedicarse a la investigación como actividad profesional y aquella otra que refiere a la formación para la investigación de los estudiantes, entendida específicamente como apoyo para su mejor desempeño profesional.

c) Caracterización global de la producción de la década

Este apartado incluye un recuento y análisis de la producción por autores, por año, por naturaleza de la publicación, por entidades federativas y por instituciones. Se compara la actual producción con la de la década precedente y se reporta el significativo aumento de trabajos del campo, aunque se reconoce, por otro lado, la escasez de los mismos. Se destaca, a su vez, que el artículo y la ponencia constituyen las formas de publicación mayormente aquí utilizadas.

d) Reporte de hallazgos

En la parte central del trabajo se incluyen las formulaciones elaboradas con base en los insumos a partir de las categorías que se establecieron:

- Construcciones conceptuales. Se analizan algunas de los pocos desarrollos conceptuales en torno a la formación para la investigación, básicamente los producidos en los trabajos de Sánchez Puentes y de Moreno Bayardo, en donde se debaten las nociones de investigación,

formación, prácticas de formación, procesos de formación, formación de investigadores en educación, habilidades investigativas, tutoría, didáctica de la investigación, competencia, destreza, desarrollo de habilidades, entre otros.

- *Actores.* Los trabajos que refieren a rasgos reales o deseables en los sujetos involucrados en los procesos de formación para la investigación se incluyen en este rubro, esto es, aquéllos cuya mirada se encuentra focalizada hacia los formadores, los formandos y las formas de interacción que entre ellos se establecen. En relación con los formandos, se valoran diversos textos centrados en el sujeto en proceso de formación, sea como perfil de ingreso o antecedentes de formación, sea como motivaciones del sujeto, condiciones o rasgos que habrían de desarrollarse, rasgos de conducta o actitudes deseables o bien habilidades de pensamiento, entre otros.

En torno al formador, se alude a aquellos académicos o docentes que han asumido una responsabilidad institucional en la gran tarea de formación para la investigación. La figura de tutor o asesor es aquí reconceptualizada y aparece reiteradamente en varios de los trabajos analizados, aun cuando se reconozca la diversidad de nociones y funciones que a aquél se le asignan. La noción de tutoría se configura como la modalidad específica de relación entre formando y formador en el marco de los procesos institucionales de formación de investigadores y es motivo de desarrollos diversos, muy vinculados con la vida académica en las instituciones.

- *Procesos y prácticas.* Las “formas de hacer” en la formación para la investigación constituyen el núcleo de este tópico. Se retoman los planteamientos de Moreno Bayardo, referentes a las estrategias de formación para la investigación, mismos que, organizados en tres categorías, son utilizados para analizar la producción sobre esta temática. La primera, denominada concepción del proceso de formación para la investigación, integra diferentes textos en donde se reflexiona sobre las visiones que los diferentes autores elaboran para la formación en investigación. En la segunda categoría se abordan las experiencias de aprendizaje tendientes a la formación para la investigación y se relevan, desde la óptica de los autores consultados, las bondades de diversas experiencias, tales como residir en centros de investigación, participar en espacios colectivos de investigación, es decir, en seminarios o talleres, participar como ayudante en proyectos de investigación. Finalmente, la tercera

categoría corresponde a los estilos de tutorías y la relación con los estudiantes. Varios de los autores trabajados coinciden en estimar que la tutoría representa el eje estructurador del proceso de aprendizaje.

- *Condiciones institucionales.* El papel que tienen las condiciones institucionales es el motivo de atención de este apartado, por lo que aquí se revisan los trabajos que dan cuenta de la oferta de posgrados, concebidos éstos como la estrategia formalizada para formar en investigación, así como los factores vinculados con el clima organizacional, el régimen institucional de investigación, la reglamentación, las condiciones laborales, entre otros.
- *Programas y experiencias.* En las experiencias concretas de formación para la investigación se consideran no sólo las vividas en los programas de posgrado promovidos en algunas universidades, sino también aquellas relativas a la conformación de grupos de investigación en torno a un proyecto e incluso aquellas, más fugaces, correspondientes a los seminarios, cursos o talleres destinados a la formación de investigadores o bien a la vinculación de la docencia con la investigación.

e) Consideraciones sobre el desarrollo del campo

Los autores consideran que el desarrollo del campo es aún incipiente puesto que son contados los investigadores que se consagran a esta temática y cuentan con varias publicaciones, en cambio sí son varios los trabajos que, de forma coyuntural, presentan algunos otros. Dos son los debates que se mantienen alrededor de esta temática: el primero, correspondiente a la tan discutida figura del docente-investigador y el segundo, a la posibilidad de formar sistemáticamente para la investigación. Se reconoce la escasez de construcción conceptual y de teorización y la problemática que viven los posgrados, así como la formación de investigadores, misma que, en opinión de varios autores, se encuentra estrechamente vinculada con la correspondiente a la del campo de la educación en general y a la de la investigación educativa, en particular.

ACADÉMICOS

Este campo fue desarrollado por tres investigadoras, Susana García Salord, del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas de la UNAM, Rocío Grediaga del Área de Sociología de las Universidades de la

UAM-Azcapotzalco y Monique Landesmann de la Unidad Interdisciplinaria de Investigación en Ciencias de la Salud y de la Educación FESI-UNAM, y una ayudante de investigación: Laura Padilla, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

De entrada, las autoras abordan, entre otros elementos, el tránsito vivido de la década pasada a la presente, considerando minuciosamente los avances en relación con la constitución del campo a partir de un análisis bidimensional: en primer lugar, la construcción epistémica, tópicamente estrechamente vinculado con la delimitación del campo mismo y la preocupación por vincular las múltiples dimensiones analíticas que atraviesan el estudio de los académicos y, en segundo, la construcción social, de la que se da cuenta no sólo con base en el importante incremento de investigadores que abordan la temática y de sus correspondientes publicaciones, sino también de la constitución de grupos, asociaciones y redes de diversa naturaleza. Desde el punto de vista metodológico y con base en el análisis del material de la década, se construyeron tres grandes ejes: la génesis y evolución de los cuerpos académicos y de los grupos disciplinarios, los procesos de constitución simbólico-imaginaria de los académicos y las condiciones de trabajo y de reproducción vigentes.

El estado de conocimiento se integra por cuatro apartados, tres de las cuales corresponden a las categorías anteriormente señaladas, mientras que el último refiere a una revisión de literatura selecta en torno a la profesión académica en Estados Unidos.

a) Génesis y evolución de los cuerpos académicos y de los grupos disciplinarios

Si bien con anterioridad el académico había sido abordado como actor multifacético, adscrito a las instituciones de educación superior —puntuabilizan las autoras— en la actualidad, y con base en los trabajos revisados, las preocupaciones de los investigadores se han orientado hacia los procesos de su constitución, así como de las trayectorias que estos actores van construyendo a lo largo de su vida académica. Aquí se han formulado diferentes preguntas que reflejan el diálogo de las autoras con los textos:

- ¿Cuántos son, dónde trabajan y cuáles son los perfiles de los académicos? Se agrupan en este rubro las publicaciones encaminadas a contar, caracterizar y clasificar las poblaciones. Los productos de estos trabajos son bases de datos, análisis de la composición del personal y anuarios y agendas estadísticas.

- ¿Cuál es el origen y la composición social de los académicos mexicanos? A pesar de ser escasos los trabajos destinados a la indagación de la condición social —posición social, estilo de vida, escolaridad de padres, entre otros— de los académicos, aquí se analizan algunos desarrollados desde diferentes perspectivas: tratamientos estadísticos diversos, históricas y socioantropológicas.
- ¿Cuáles son las funciones asignadas y realizadas por los académicos? Las autoras reportan que en los trabajos de esta década la categoría “trabajo académico” sustituye las anteriores visiones dicotómicas en torno a las funciones de docencia e investigación, sin eludir las tensiones y contradicciones existentes.
- ¿Qué es la cultura académica? El énfasis en la cultura académica y las nociones cercanas, tales como *ethos*, identidad, representaciones sociales, tradiciones —entre otros— revela nuevas formas de leer a las instituciones de educación superior y a sus comunidades.
- ¿Cómo emergen, se conforman y reproducen los cuerpos académicos y las comunidades disciplinarias? Avances importantes se registran en este rubro a partir de las aportaciones elaboradas tanto en el campo de las ciencias sociales como de la investigación científica sobre los procesos de constitución de diferentes grupos disciplinares, institucionales y gremiales y sobre las etapas y lógicas particulares de la emergencia y dicha constitución.
- ¿Cómo se llega a ser académico? Los trabajos centrados en la reconstrucción de trayectorias académicas que reportan las autoras dan cuenta de los avances que en este ámbito se evidenciaron y de la riqueza de aproximaciones teóricas y metodológicas con que fueron realizados.
- ¿Qué es la carrera académica? A decir de las autoras, las aportaciones con respecto a la década anterior se sitúan en tres tópicos: el enriquecimiento de las reconstrucciones históricas sobre la génesis de la carrera académica; los desarrollos conceptuales sobre carrera y trayectoria y las puntualizaciones de problemas específicos en las instituciones de educación superior.
- ¿Qué es la profesión académica? Si bien se cuenta con variados trabajos de corte reflexivo y empírico en los que se vislumbran nociones, preguntas y supuestos sobre la profesión académica, se puede plantear la ausencia de aportaciones sólidas que posibiliten responder esta pregunta.

b) Procesos de constitución simbólico-imaginaria de los académicos desde la experiencia de los sujetos. Enfoques históricos y relacionales

Uno de los rasgos fundamentales del conjunto de investigaciones aquí ubicadas es su interés por explicar la constitución de la subjetividad con base en elementos de corte simbólico-imaginario de las instituciones y las disciplinas, así como por analizar la constitución histórica a partir de enfoques biográficos. Tres son los elementos que se indagan: el recorte analítico, los objetos de estudio y la metodología.

- *El recorte analítico, los universos y posiciones teóricas.* La constitución y reproducción de los académicos —puntualizan las autoras— es el núcleo focalizador de todos los trabajos que los abordan en el marco de instituciones particulares y específicas. Desde el punto de vista teórico se comparten enfoques multidisciplinares y se privilegian las miradas socio-históricas y antropológicas.
- *Los objetos: identidades académicas y procesos de reproducción y reconversión social.* La centralidad que cobra el problema de “la identidad” para estudiar los procesos de constitución y reproducción de los académicos en el marco de procesos de socialización e institucionalización se evidencia en el reiterado manejo de esta categoría por los investigadores en sus diversos trabajos. A su vez, se estudian los procesos de reproducción y reconversión social desde otros enfoques, pero siempre inscritos en la constitución del ser académico.
- *Perspectivas metodológicas.* Los acercamientos metodológicos que comparten este grupo de trabajos se conforman por tres momentos que, aunque de manera diversificada, están presentes en las investigaciones: la reconstrucción histórica de contextos; la reconstrucción biográfica de los sujetos o de los grupos y la relación entre contextos y las biografías.

c) Políticas públicas y nuevas formas de organización y regulación del trabajo académico

Durante el transcurso de la década, un cambio interesante relevan las autoras entre el estado de conocimiento anterior y los trabajos de la década de los noventa: si bien anteriormente las políticas de evaluación del personal académico emergían como una temática capaz de convocar a los investigadores para la producción de reflexiones, debates y posicionamientos, en la

actualidad, la evaluación se ha construido como objeto de conocimiento. Cuatro elementos han sido aquí desarrollados: las relaciones del Estado con las universidades, los enfoques teóricos y metodológicos, la importancia de la evaluación en este campo de conocimiento y, por último, los hallazgos.

- *El cambio en las relaciones Estado e instituciones de educación superior.* Estos trabajos despegaron en torno al tratamiento de las políticas públicas en educación superior y, particularmente, hacia los académicos, en el marco de las nuevas relaciones entre el Estado y las instituciones y el surgimiento de los programas de control, reconocimiento y premios.
- *Enfoques teóricos.* La temática de la evaluación ha sido trabajada de manera sistemática desde distintos enfoques teóricos y metodológicos, entre los que destacan los de perspectivas organizacionales, institucionales, teoría de campos, análisis comparativos y de corte pedagógico.
- *La importancia de este eje en el estado de conocimiento.* La relevancia que ha sido asignada a la temática de la regulación del trabajo académico, a los cambios en las condiciones de trabajo y a las nuevas formas de organización en las múltiples y polémicas publicaciones de la década, da cuenta no sólo de la ampliación de dicha temática, sino también de la diversificación del campo.
- *Resultados, hallazgos e hipótesis.* En opinión de las autoras, los hallazgos pueden ubicarse en torno de varias intenciones: la caracterización de los sistemas de evaluación y programas de estímulos; los cambios en las formas de organización del trabajo, las trayectorias de vida y resultados de los académicos y el análisis de sus ingresos a partir de la transformación de las formas de evaluación; la descripción de las particularidades en cuanto a la distribución de los estímulos en las diversas instituciones y entre grupos disciplinares; la opinión de los académicos sobre los sistemas de evaluación y la revisión de la pertinencia de los supuestos subyacentes a la relación entre obtención de indicadores de excelencia y logro de resultados.

d) La profesión académica en Estados Unidos: revisión de literatura

En este segmento se efectúa un acercamiento hacia la profesión del académico en Estados Unidos a partir de una selección de literatura. El trabajo se encuentra conformado por cuatro tópicos: la participación de los profesores en las decisiones, los cambios en la configuración del cuerpo académ-

mico, la confrontación en las funciones de docencia e investigación y la influencia de las nuevas tecnologías en el rol de profesor.

ACTORES COLECTIVOS Y ORGANIZACIONES

A pesar de la diversidad de trabajos sobre actores colectivos y organizaciones que fueron publicados en esta década —particularmente los relativos al CENEVAL, a los Comités interinstitucionales de pares, a la iglesia, a los partidos políticos, a las autoridades gubernamentales en educación, a la ANUIES, entre otros— en este estado de conocimiento se retoman exclusivamente dos: el SNTE y los organismos internacionales. Las razones están estrechamente vinculadas con la disposición y el tiempo que demanda por parte de los investigadores que trabajan estas temáticas y de ninguna forma aluden a una decisión de exclusión. Así que si bien fueron convocados otros colegas para participar en este campo, lamentablemente no hubo, en la mayoría de los casos, una respuesta favorable.

Como se indicó anteriormente, es la primera ocasión que se ubica como un campo autónomo la temática sobre actores sociales colectivos y organizaciones y —como puntualizan los autores— esta inclusión se corresponde con la dinámica que existe entre la producción del conocimiento y su contexto.

a) El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

La elaboración de este trabajo estuvo a cargo de Aurora Loyo del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y Aldo Muñoz del Departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Iberoamericana, quienes aquí puntualizan que el contexto, de haber ocupado un lugar periférico y coyuntural, ha devenido en un núcleo fundamental, particularmente para comprender que las organizaciones magisteriales y las relaciones que las circunscriben constituyen una parte estructurante del propio sistema educativo mexicano. El cambio de visión obedece, entre otras cosas, a la toma de conciencia de las autoridades, de los organismos internacionales y de la sociedad civil, sobre el sitio y papel que tienen los sindicatos docentes en las políticas educativas.

a. Marco general de análisis

En el marco del proyecto de liberalización económica y de la descentralización educativa, los autores señalan que las investigaciones de la década han pretendido analizar los cambios en las relaciones entre el sindicato, sus

secciones, sus corrientes y su entorno. Son tres los ejes bajo los que se sistematiza y valora la producción sobre el sindicalismo magisterial: organización sindical, movimientos magisteriales y políticas educativas.

b. Organización sindical

En esta sección se integran aquellos materiales cuya intención es analizar el sindicato desde una diversidad de ángulos, tales como su estructura, funcionamiento, líderes, organización, fracciones internas, entre otros. Se configuran al respecto varias líneas de análisis: los efectos del proyecto tecnocrático, los cambios en la dirigencia sindical, las estrategias de la dirigencia y la estructura sindical y el sistema educativo.

- *Efectos del proyecto tecnocrático.* La consolidación de la tecnocracia, por un lado, y los avances en la pluralidad política, por otro, contribuyeron de manera notable al cambio de la posición del SNTE, el que por años había mantenido una posición relevante en el marco del corporativismo existente. Los trabajos resaltan las nuevas formas de relación entre el grupo hegemónico y sus opositores, las maneras adoptadas por la dirigencia nacional para enfrentar el proyecto de modernización educativa, así como los acuerdos intrasindicales por los que se redefine la alianza con el Partido Revolucionario Institucional (PRI).
- *Los cambios en la dirigencia sindical.* Al respecto se relevan, por un lado, los estudios orientados al análisis de los cambios ocurridos en la dirigencia sindical que permiten comprender la forma como el SNTE ha mantenido el control y, por otro, las disputas por el poder, el corporativismo, las rupturas internas, así como las negociaciones que terminaron por concretar la disolución de Vanguardia Revolucionaria para dar paso a una nueva dirigencia.
- *Las estrategias de la dirigencia sindical.* Se reportan igualmente: los cambios relativos a los estatutos y sus implicaciones para enfrentar el proyecto de la federalización en educación básica y normal; la vinculación del SNTE con organizaciones internacionales y la desvinculación formal con el PRI, a la vez, que su alianza con el mismo.
- *La estructura sindical y el sistema educativo.* El análisis de la centralidad que ocupa el SNTE para promover y concretar las reformas educativas es motivo de análisis en esta sección, en donde a su vez se analizan las tensiones a que está sometido y las prácticas informales que continúan desplegando a pesar de los mismos cambios estatutarios.

Se cierra este eje con el análisis de las ausencias ubicadas por los autores: las temáticas referentes a la vida interna del sindicato, las relaciones entre la dirigencia y los agremiados y el funcionamiento de los órganos de gobierno.

c. Sobre movimientos magisteriales

- *Movilizaciones y proyecto sindical alternativo.* Las investigaciones aquí valoradas, particularmente las de Susan Street, puntualizan los autores, conforman puntos de referencia sustantiva para orientarse con respecto al resto del material, en tanto que los ejes analíticos trabajados por esta autora, los conceptos aludidos y los entramados teóricos contruidos, son frecuentemente retomados en los otros textos. La diversidad de enfoques y tratamientos es la pauta que caracteriza este sector, pese a la homogeneidad desde el punto de vista del posicionamiento político.
- *Lucha por la democracia.* El análisis de las prácticas y la constitución del sujeto, su vinculación con la democracia, así como la construcción de identidades constituyen, entre otros, los acercamientos analíticos con que se desarrollan aquí los trabajos.
- *Los alcances sociales en las luchas del magisterio.* Los tratamientos ocupados del análisis de diversos movimientos magisteriales de tipo regional y sus implicaciones en el ámbito nacional conforman el escenario de las publicaciones aquí revisadas.

d. Políticas educativas y sindicato magisterial: el conflicto permanente

- *Nuevos enfoques.* Las intenciones de los trabajos aquí formulados consisten en valorar el papel del SNTE en la política educativa, recuperando entre otros cuestionamientos, el cómo y el porqué de este impacto, así como los alcances en los diferentes niveles del sistema educativo.
- *Evaluaciones generales sobre el papel del SNTE en el ámbito educativo.* Los balances sobre su participación en las políticas educativas han ocupado a los autores aquí analizados, quienes de manera muy diversificada estudian los obstáculos y las negociaciones que aquel despliega para bloquear o, en su caso, propiciar las propuestas de innovación de las autoridades educativas.
- *El SNTE y el proceso de descentralización.* La transferencia de los servicios educativos de la federación a los estados, así como la redefinición de

políticas administrativas que implicó una reorganización de la estructura sindical, son los objetos de revisión en este apartado.

- Experiencias regionales a partir del federalismo educativo. En el marco del despegue de la construcción de los sistemas educativos estatales, la mayor autonomía de las secciones sindicales, unida al pluralismo político que vivía el país, convocaron a los investigadores al estudio de los particulares procesos de conflictos y negociaciones que se estaban desplegando en las diferentes secciones del país. La documentación de estos procesos locales y regionales, indican los autores, fue el objetivo puntual de los trabajos de esta década, cuya relevancia es fundamental para comprender el sindicalismo magisterial.

e. Políticas hacia el magisterio

Las políticas educativas y laborales orientadas a los profesores son motivo de estudio en este tópico, considerando a las autoridades como patrón de los trabajadores de la educación, así como las estrategias que, por aquellos desplegadas para la mejora del servicio educativo, tienen un efecto en los docentes.

- *Panorama histórico de la formación docente.* La obra de Alberto Arnaut es el material sustantivo para comprender la historicidad del desarrollo de la profesión magisterial, a partir de las políticas desplegadas por el Estado para avanzar en la consolidación del quehacer docente y de la profesión misma.
- *Carrera magisterial y dinámica salarial.* Varios estudiosos se han ocupado de indagar el significado del programa de carrera magisterial en lo que se refiere a la postura asumida por el SNTE al respecto (conquista sindical), así como la oposición y debate promovidos por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Se integran aquí los análisis sobre salarios de los profesores de educación básica, así como algunas comparaciones con los de nivel superior.

b) Organismos internacionales

El estado de conocimiento de esta temática fue elaborado por Alma Maldonado, candidata a doctorado por el Boston College, becaria de el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y asistente de investigación en el Center for International Higher Education. La inclusión de estos actores obedece al papel protagónico que han cobrado no sólo en la

determinación de las políticas educativas nacionales, sino también en el apoyo financiero brindado, en algunas ocasiones, para el desarrollo de proyectos educativos particulares. La autora advierte que existe una relación entre la aparición de publicaciones de estos organismos o la realización de conferencias o eventos y la publicación de análisis, críticas, reflexiones, ensayos sobre los mismos, por lo que se reconoce el carácter coyuntural de estos trabajos. El corpus del trabajo se encuentra organizado con base en cinco tópicos.

a. Los organismos internacionales como objeto de investigación

Se inicia este apartado con distinciones conceptuales importantes en lo referente a “regímenes internacionales” y “organismos internacionales” a fin de puntualizar que aquí se abordarán estos últimos como integración de instituciones, aludiendo fundamentalmente a las organizaciones intergubernamentales por ser éstas las que mayor impacto presentan en educación.

b. Las investigaciones sobre organismos internacionales

La autora expresa que se han privilegiado tres criterios para situar los trabajos sobre organismos internacionales: el primero, atendiendo a la naturaleza de la(s) disciplina(s) desde la(s) que se abordan, sea sociología o ciencia política; el segundo, conforme con las escuelas teóricas, funcionalismo, constructivismo, interaccionismo simbólico, enfoques sistémicos, entre otros, y, el tercero, de acuerdo con sus intenciones y características: descriptivos, analíticos y críticos.

c. Organismos internacionales vinculados con educación

Se puntualiza la dificultad para ubicar, en el abanico de los organismos internacionales, aquellos explícitamente orientados al trabajo en el campo educativo; sin embargo se presenta un listado que, sin estar acabado, refleja los más vinculados con este campo, así como aquellos sobre los que más se ha escrito.

d. Investigaciones sobre organismos internacionales

- *Libros y tesis.* Son muy escasos —indica la autora— los textos consagrados exclusivamente al estudio de los organismos internacionales y más los vinculados con la educación específicamente. Por ello se hace un recorrido global en el que se incluyen tanto los trabajos publicados al interior de los mismos, los elaborados a petición o por sus miembros,

así como los efectuados de manera totalmente independiente; también se integran las escasas tesis que abordan la temática. Un acotamiento importante es, por tanto, el relativo a que no sólo se incluyeron textos mexicanos, sino los publicados en el extranjero y, por otro lado, no exclusivamente de la última década, sino de periodos anteriores, por supuesto en el marco de un proceso selectivo en cuanto a los organismos mismos, como a los textos motivo de análisis. Se revisan las publicaciones en torno a la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y varias otras que integran un análisis o diversos tratamientos no sobre uno sino sobre diferentes organismos internacionales, así como las tesis y los trabajos que, en el marco de las políticas educativas, plantean una interlocución con los dichos organismos.

- *Capítulos en libros.* Un tratamiento similar se desarrolló para analizar los capítulos de libros, aunque, como señala la autora, ésta es una tarea mucho más compleja. Igualmente entonces, se revisan los materiales sobre la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, así como los que aluden a varios organismos. Aquí se manifiesta una mayor presencia de autorías mexicanas y latinoamericanas.
- *Artículos de revistas.* Aquí la autora puntualiza que esta revisión sí está acotada exclusivamente a la década de los noventa y que es ciertamente incompleta, porque la temática no es motivo de análisis exclusivo de los investigadores en educación, sino de muchos otros profesionales provenientes del campo de la ciencia política, de la sociología, de la comunicación, de las relaciones internacionales. En consecuencia, las revistas académicas, no son tampoco las únicas que publican reflexiones, comentarios y debates, sino que éstos están presente en semanarios, diarios, revistas de difusión, etcétera. Además de los análisis relativos a los tres organismos ya citados, se incluyen los referentes a la OEA, justamente por el papel que ha desplegado en materia educativa en Latinoamérica y México.

e. Sobre la clasificación de las investigaciones y algunas consideraciones metodológicas

Con base en la naturaleza de los trabajos realizados en México, la autora propone un esquema clasificatorio a partir de cuatro categorías:

- Estudios descriptivos: trabajos de carácter analítico-documental que revisan la historia de los organismos, así como su relación con la educación, las políticas y las recomendaciones.

- Estudios críticos: representan a la mayoría de los trabajos mexicanos y se remiten a interpretaciones frecuentemente unilaterales y en ocasiones no muy bien fundamentadas.
- Estudios que analizan aspectos muy limitados sobre el funcionamiento organizacional de los organismos. La presencia de este tipo de trabajos es muy limitada, posiblemente por los obstáculos existentes para acceder a la información.
- Estudios que analizan de lleno el funcionamiento organizacional de los organismos. Estos trabajos están prácticamente ausentes en el panorama mexicano, en tanto que la totalidad han sido elaborados por extranjeros.

En fin, este es un mapeo muy parcial y unilateral de los trabajos desarrollados en estos tres campos de conocimiento que únicamente pretende invitar a la lectura detallada, analítica y crítica a fin de valorar las aportaciones consumadas en la década, así como las tareas pendientes para la próxima.

Patricia Ducoing Watty

PARTE I

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

AUTORES:

María Guadalupe Moreno Bayardo (coordinadora)
Universidad de Guadalajara y Secretaría de Educación Jalisco

Ricardo Sánchez Puentes
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

Víctor Martiniano Arredondo Galván
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

Graciela Pérez Rivera
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

Cynthia Klingler Kaufman
Universidad de Las Américas

COLABORADORES:

Gabriela Soledad Cuéllar Ceja
Secretaría de Educación Jalisco

Elizabeth Jasso Méndez
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

Jesús Jasso Méndez
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

José Margarito Jiménez Mora
Universidad de Guadalajara y Secretaría de Educación Jalisco

María Elena Leos Guzmán
Secretaría de Educación Jalisco

Alicia Reynalda Navarro Pulido
Secretaría de Educación Jalisco

Rosalinda Rascón Valles
Secretaría de Educación Jalisco

María de la Paz Santa María Martínez
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

INTRODUCCIÓN

El campo temático denominado “Formación para la investigación” tiene, por primera vez, un espacio como tal en los estados de conocimiento elaborados, desde hace dos décadas, a iniciativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; anteriormente se manejó con el descriptor formación de investigadores en educación y se incluyó como un aspecto a considerar en el área de *Investigación de la investigación educativa*. Haberlo hecho de esa manera tiene sentido desde una visión que considera que parte de la caracterización de un campo científico, como lo es el de la investigación educativa, se hace analizando cuál es el estado que guarda la formación de los agentes que se encargan de la producción de conocimiento en el campo respectivo.

Sin embargo, trabajarlo sólo desde ese descriptor deja fuera situaciones que van adquiriendo especial relevancia como es el caso de la formación en investigación de quienes, sin pretender dedicarse a la ella como función profesional principal, necesitan de dicha formación como herramienta para enriquecer o innovar su práctica profesional; o bien, de quienes necesitan ser usuarios frecuentes de productos de investigación y, por lo tanto, contar con elementos para entender, valorar y aprovechar mejor las aportaciones de la investigación.

Así, en los estados de conocimiento 1992-2002, la propuesta de trabajar esta temática como un campo específico ubicado en el área de *Sujetos, actores y procesos de formación* nació, por una parte, de la certeza de quienes trabajan en esta línea, de que la formación para la investigación, entendida según la definición que se presenta más adelante, va siendo objeto de estudio cada vez más relevante sobre todo para académicos involucrados en procesos de formación en educación superior, especialmente en programas de posgrado.

Por otra parte, surge del interés compartido por esta temática, de la producción en torno a la misma y de la interacción académica consecuente, entre investigadores pertenecientes: al Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM —al que se incorporó un académico de la facultad de Contaduría y Administración y de la UDLA—; al Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara y a la Secretaría de Educación de Jalisco, en este último caso con la participación de académicos actualmente ubicados en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.

Aunque se hizo invitación abierta a participar en el equipo que trabajaría en este campo temático y hubo inicialmente buena respuesta, no todos los académicos que expresaron interés en colaborar pudieron hacerlo, entre otras causas, por el esfuerzo económico que significa para investigadores del interior de la república, desplazarse con cierta frecuencia a la ciudad de México, que suele ser sede de la mayoría de las reuniones de los grupos académicos que participan en la elaboración de los estados de conocimiento.

El trabajo fue realizado por cinco investigadores titulares y ocho en formación, según relación que aparece en la portada de este documento, todos ellos con un mínimo de estudios de maestría, de tal manera que los investigadores en formación trabajaron asociados de alguna manera con los primeros, pero con una plena participación en todos los momentos del trabajo. La distribución fue en dos equipos base, uno en la ciudad de México y otro en Guadalajara; las reuniones de coordinación de los trabajos se realizaron en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) aproximadamente una cada mes y medio.

Elaborar un estado de conocimiento sobre la formación para la investigación ha constituido un verdadero reto para el equipo académico a cargo, no sólo por el esfuerzo que supone tratar de generar consensos desde diversas concepciones, esquemas de referencia y experiencias de producción académica, lo cual también enriquece la tarea; sino por la necesidad de relacionar lo que aquí se analiza con la producción de otros campos temáticos o áreas, como es el caso de las referentes a posgrado.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que podría haber tantas formas de construir un estado de conocimiento como perspectivas individuales o de grupo, ésta es una de las construcciones posibles, que tiene su sustento en los planteamientos que se hacen en los diversos apartados de este trabajo; en esta construcción se mantuvo la atención en el foco central denominado formación para la investigación, desde una perspectiva más general que la que podría referirse a formación de investigadores, específicamente en educación.

Se asumió entonces que el tratamiento de lo relacionado con los posgrados en educación (orientación de los programas, desarrollo, crecimiento de población de estudiantes, etcétera; como se hizo, por ejemplo, en la producción colectiva de Moreno Bayardo, Soria Nicastro, Garibay Bagnis, Sánchez Puentes, Arredondo Galván, Sánchez Escobedo y Díaz Barriga Casanova, publicada en 2000), sería objeto del campo correspondiente, a excepción de lo relativo a procesos de formación para la investigación, asunto que es abordado en este trabajo.

El estado de conocimiento que aquí se presenta fue organizado dando cuenta, en primer término, del método de trabajo; posteriormente, de la definición del campo temático, para continuar con una presentación global que describe algunas características de los documentos incorporados al análisis. Más adelante se presenta una descripción pormenorizada de los hallazgos, organizada con base en las categorías que se consideraron pertinentes para dar cuenta de lo encontrado en las publicaciones de la década.

Luego se hacen consideraciones sobre el campo temático de la formación para la investigación, surgidas de un trabajo interpretativo, con una mirada holística y anticipando algunas situaciones a tomar en cuenta para el desarrollo del campo de interés. En la última parte se da cuenta del análisis y las reflexiones que surgieron de un contraste entre el presente trabajo y dos estados de conocimiento correspondientes a la década 1982-1992.

Una vez elaborada la primera versión, se invitó a dos académicos especialistas en el campo a fungir como lectores externos: el licenciado Felipe Martínez Rizo y el doctor Eduardo Weiss, quienes hicieron valiosos señalamientos que permitieron ampliar, afinar y profundizar el trabajo; de tal manera que la mayoría de sus observaciones quedaron plasmadas en la versión que aquí se presenta.

Los miembros del equipo académico integrado para la elaboración de este documento no podemos dejar de expresar nuestra profunda pena por el inesperado deceso de uno de sus principales actores, el doctor Ricardo Sánchez Puentes, el que ocurrió prácticamente en la etapa final del proceso. A él dedicamos de manera especial nuestro esfuerzo por presentar un trabajo digno de la reconocida producción académica de quien fuera líder de este grupo en todos los sentidos, cuya forma de trabajo y de relación ha dejado profunda huella entre nosotros.

CAPÍTULO 1

EL MÉTODO DE TRABAJO

Una vez conformado el equipo académico que participaría en el estado de conocimiento sobre la formación para la investigación, y tomando en cuenta tanto los señalamientos del comité académico de estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, como los acuerdos asumidos en la coordinación del área respectiva, se procedió a definir un plan de trabajo que centró su atención en cuatro aspectos fundamentales:

- 1) La selección, lectura y análisis de materiales que permitieran a los integrantes del equipo académico la construcción de un lenguaje común, por lo menos en relación con temas y conceptos estrechamente vinculados con el área y el campo; esta fue una tarea que se realizó en sesiones de trabajo tipo seminario, unas con todos los miembros del área y otras sólo con los del campo de interés.
- 2) La identificación, obtención y organización de la producción (libros, artículos, ensayos, memorias, reportes, tesis) que sería objeto de análisis, para ello se recurrió a bases de datos de bibliotecas, hemerotecas y redes electrónicas, así como a la invitación expresa a investigadores que han trabajado la temática propia del campo. Mediante solicitud directa en algunas visitas a centros de información de diversos lugares de la república, pero sobre todo del área metropolitana del Distrito Federal, se pudieron conseguir ejemplares de los documentos identificados. En comunicación e intercambio con los demás campos temáticos del área se tuvo acceso a más información y, en ocasiones, a ejemplares de los documentos localizados por éstos.
- 3) La construcción del aparato crítico que apoyaría la sistematización, análisis y valoración de la producción relativa al campo temático.

- 4) El análisis, crítica y autoevaluación del producto del campo y el intercambio con los de los demás campos temáticos para establecer cruces y diseñar estrategias de complementación y afinación, hasta llegar a la elaboración del estado de conocimiento que aquí se presenta.

El principal interés de este apartado es dar cuenta de la forma en que fueron trabajados los dos últimos aspectos, puesto que éstos constituyen la parte medular y definitoria del método construido a propósito del objetivo central de la elaboración de los estados de conocimiento.

El aparato crítico fue entendido como el diseño y utilización de una forma específica de organizar, analizar e interpretar lo encontrado estableciendo, para ello, ciertos criterios y asumiendo que éstos surgen tanto de los esquemas de percepción construidos a lo largo de la experiencia académica y de investigación de los integrantes del grupo, como de los referentes teóricos puestos a discusión entre ellos a propósito de este trabajo.

Un criterio general establecido en el área fue el referido al tipo de trabajos susceptibles de ser incorporados al acervo base de los diversos campos temáticos y, por lo tanto, a los respectivos estados de conocimiento. Se trató fundamentalmente de reportes de investigación (investigaciones publicadas), investigaciones en proceso, ensayos, análisis de experiencias y propuestas de formación, estos últimos sólo en el caso de que aportaran elementos para la reflexión y el debate teórico.

Para una primera organización de los materiales recabados, el equipo académico estableció en forma deductiva algunas categorías que, en principio, permitieran agruparlos para el análisis. Para la definición inicial de categorías se hizo una revisión de los estados de conocimiento 1982-1992, especialmente de los relativos al área en la que fue tratado el tema de formación de investigadores; por otra parte, se tomó en cuenta lo que los miembros del equipo, en tanto investigadores del campo, conocen acerca de lo que se ha publicado en el mismo en los últimos años y, finalmente, se consideraron aspectos que sería de interés indagar sobre la producción del campo temático en estudio, para contar con elementos que permitieran identificar y describir sus tendencias, así como caracterizar la producción. Las categorías establecidas en este primer momento fueron las siguientes:

- 1) Construcción conceptual. Historia. Visión
- 2) Agentes
- 3) Procesos y prácticas (incluye tutoría, comité tutorial, régimen de investigación)

- 4) Institución y condiciones institucionales
- 5) Programas y experiencias (distinguiendo si se trata de los de actualización, de diplomados o de posgrados, incluye vinculación docencia-investigación)
- 6) Orientación teórico-metodológica

Con base en una lectura global, cada documento se ubicó en alguna de las categorías provisionales y se inició la elaboración de las fichas respectivas, con la intención de trabajar posteriormente en un nuevo planteamiento de categorías por vía inductiva. Para la elaboración de las fichas correspondientes (bibliográfica, de clasificación y resumen analítico) se utilizaron los formatos diseñados para este propósito por una comisión nombrada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa; dichos formatos, al ser utilizados de la misma manera por todas las áreas y campos, permitirían contar con una base de datos amplia y fácilmente manejable. Si bien las fichas permitieron identificar y registrar elementos para la base de datos, esta información no resultó suficiente para los aspectos cualitativos del análisis; por ello se elaboró además una especie de guía para una lectura intencionada, a la que se le denominó esquema orientador de percepción y apreciación, que fue utilizada en aquellos casos en que el analista lo consideró conveniente y, además, se contaba con los datos respectivos en el documento.

El esquema orientador de percepción y apreciación propició la búsqueda de información clave sobre: los *autores* de los documentos incorporados al acervo; los *significados* que éstos atribuyen a expresiones relacionadas con la formación para la investigación; el *contexto* en el que se estudia dicha formación; los *objetos de estudio* sobre los que interesa generar conocimiento; la forma en que se conciben los *procesos de formación para la investigación*; las *estrategias de formación para la investigación* a las que se hace referencia; los principales *aportes y propuestas* que surgen del estudio; la *vinculación* de éste con otros del mismo o de diferente campo temático; *apreciaciones críticas* sobre el documento revisado; así como la identificación de algún *debate* presente en la producción global del campo temático.

Con base en la información registrada acerca de cada documento analizado, se procedió nuevamente a la construcción de categorías, en esta ocasión por vía inductiva; esto es, dejándolas surgir a partir de las características específicas encontradas, una vez que éstos fueron analizados en detalle. El ejercicio de construir categorías por vía inductiva, realizado a partir de un minucioso estudio de cada uno, fue concretado en la siguiente propuesta:

- 1) Construcciones conceptuales
- 2) Mediaciones humanas (rasgos del formador, asesor, tutor; rasgos del formando; relación formador-formando)
- 3) Mediaciones institucionales (programas, estrategias, condiciones institucionales)
- 4) Vinculación docencia-investigación

El contraste entre las categorías planteadas por vía deductiva y las establecidas por vía inductiva permitió descubrir que había ciertos elementos de las primeras que no podían ser tomados en cuenta, dado que prácticamente no estaban tratados en los diversos documentos; tal fue el caso de lo que se había enunciado como historia, visión y la categoría orientación teórico-metodológica, puesto que esta última no se refería a la orientación del trabajo publicado en sí, sino a la que sirve de sustento a un programa de formación determinado. Por otra parte, a partir del análisis y la discusión al interior del grupo de trabajo, se encontró que algunas categorías de ambas propuestas, aunque designadas de diferente forma, señalaban aspectos equivalentes; finalmente, ese doble procedimiento deductivo-inductivo fue la vía para establecer las categorías que facilitaron el análisis, las que se presentan a continuación:

1. *Construcciones conceptuales*. En esta categoría se incluyeron trabajos cuyo contenido contribuye a la precisión y/o construcción del significado de términos o expresiones que son de uso frecuente en la producción del campo temático, pero que están siendo utilizados con diferentes acepciones o bien sin una precisión del sentido en que se usan. Dicha contribución puede estar referida a un término, por ejemplo, el de *investigación*; a una expresión, como la de *autonomía intelectual*; o bien, a la delimitación misma del campo temático en cuestión.

2. *Actores*. Se incorporaron publicaciones que hacen referencia a rasgos (preparación, actitudes, valores, formas de relación, etcétera) reales y/o deseables en los sujetos involucrados en los procesos de formación para la investigación; se trata de trabajos que centran su atención en los formadores, los formandos y/o a las formas de relación que se establecen entre unos y otros.

3. *Procesos y prácticas*. Aquí se ubicaron los trabajos que se refieren fundamentalmente a las *formas de hacer* en la formación para la investigación, asumiendo que cuando se tiene la intención de propiciar esta última, se genera cierto tipo de procesos, con sus correspondientes prácticas; a su vez, en el marco de esas prácticas se favorecen diversas experiencias de

aprendizaje, se orienta a los estudiantes de determinada manera, se establecen con ellos diversas formas de relación, etcétera.

4. *Condiciones institucionales.* Se agruparon los trabajos en los que se analiza de alguna manera el papel que tienen las condiciones de las instituciones en las que se llevan a cabo los procesos de formación para la investigación y en la posibilidad de que dichos procesos alcancen satisfactoriamente sus objetivos. Se asumen como condiciones institucionales, no sólo las relativas a infraestructura, sino también las referidas a factores como el clima organizacional, el régimen institucional de investigación, las condiciones laborales, etcétera.

5. *Programas y experiencias.* En esta categoría se ubicaron trabajos que recuperan, sistematizan, analizan y/o evalúan experiencias concretas de formación para la investigación ya sea que éstas hayan tenido lugar o no, bajo el esquema de un programa formal.

Una vez definidas las categorías, se procedió al análisis de las publicaciones, las que quedaron ubicadas, según su contenido, en alguno(s) de los cinco grupos; en ese momento fue necesario apoyarse en formatos con columnas en los que se registró la categoría, el autor del documento en análisis y algunas frases descriptivas de sus principales aportaciones. La visión global de lo producido en cada categoría permitió también un esbozo de posibles subcategorías que pudieran facilitar el análisis y la descripción de lo encontrado. Este fue un trabajo sumamente laborioso, que en algunos casos demandó una nueva lectura del documento original, pero que permitió sustentar cada afirmación de las que posteriormente se hicieron en relación con cada categoría.

Finalmente, se analizó de manera global la producción del campo, tarea que permitió caracterizarlo en términos cuantitativos y cualitativos, referir sus tendencias y ausencias así como hacer algunas consideraciones sobre su desarrollo, especialmente al contrastarlo con estados de conocimiento del mismo campo en la década 1982-1992. A continuación se da cuenta de cada uno de los productos antes mencionados.

CAPÍTULO 2

DELIMITACIÓN DEL CAMPO TEMÁTICO FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

En este ejercicio de conceptualización del campo temático de la formación para la investigación, se caracteriza la práctica que le da existencia y sentido como objeto de estudio, para ello se incorporan algunas ideas trabajadas anteriormente por Sánchez Puentes (1995, 2001) y Moreno Bayardo (1999a, 2000b) en torno al concepto de formación para la investigación y se complementan en función de la intención de este documento. Se pretende precisar el significado asociado a expresiones tales como enseñanza de la investigación, formación de investigadores y formación para la investigación que, en algunas ocasiones, se emplean como sinónimos.

Se parte de entender la formación a la manera de Díaz Barriga y Rigo (2000:87) quienes suscribiendo las ideas de Heller (1977) plantean que:

[...] el término formación está estrechamente ligado al concepto de cultura, y designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y en sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña.

En el concepto de formación expresado en el párrafo anterior, está presente la idea del hombre como realidad graduable que es presentada por Luhmann y Schorr (1993:79), autores que también hacen referencia a la formación como *conformación de la forma interna* de cada ser humano, la cual es, fundamentalmente, una tarea de sí mismo.

En relación con esta última idea, existe un debate no dirimido en torno a la posibilidad de que alguien pueda ser formado por otro; al respecto Ferry (1991:55) expresa que hablar de formador y formado (o formando) puede dar la falsa idea de un papel activo y uno pasivo en los procesos de formación, por ello destaca la relevancia de la participación del propio sujeto señalando que “por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros”; de allí que justamente, los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y éstas se dan no sólo en la escuela o en programas institucionales de formación, sino en la vida toda como fuente de experiencias de aprendizaje.

Conviene además establecer una distinción, orientada por Filloux (1996), acerca de la utilización de expresiones tales como: formación *en*, formación *por* y formación *para*. La formación *en* hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; la formación *por* alude a procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende; la formación *para* se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación.

Cualquiera de las tres expresiones mencionadas se utiliza para enfatizar lo que interesa considerar en primer término, pero en realidad involucra a las otras dos. Por ejemplo, es posible hablar de *formación en investigación* en términos de producto (parcial y en evolución), pensando en las competencias que un individuo ha desarrollado o en general en el cúmulo de aprendizajes alcanzados que le posibilitan la realización de esta tarea, pero es un hecho que dichos aprendizajes se dieron en concordancia con la forma en que internalizó sus experiencias de aprendizaje sistematizadas o no, algunas de ellas tenidas durante trabajo de investigación personal, de grupo o asociado al de investigadores en funciones, mediaciones que en su conjunto han constituido una *formación por*. Además, se trata de una formación que pretendió habilitarle para la realización de una práctica concreta denominada investigación, por ello es también *formación para la investigación*.

En este trabajo, la *formación para la investigación* es entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer

académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada *investigación*, entendida ésta, en coincidencia con De Ipola y Castells (1975:41), como “todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales”.

Así entendida, la *formación para la investigación* es un proceso que supone una intencionalidad, pero no un periodo temporal definido, pues no se trata de una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación (por el tiempo en que dure determinado programa o estancia), también se accede a dicha formación durante la realización de la investigación y en forma continua a lo largo de toda la trayectoria como investigador. Es una formación que puede iniciarse desde la educación básica, continuarse e incrementarse en los niveles educativos posteriores y convertirse en núcleo central cuando se trata de formar a quienes se dedicarán profesionalmente a la producción de conocimiento por vía de la investigación.

La *formación para la investigación* puede ser considerada por algunos como sinónimo de la expresión *enseñanza de la investigación*; pero aquí se opta por usar el término *formación* justamente porque ésta se concibe, en coincidencia con Barbier (1999), no sólo en términos de facilitar la apropiación del saber, lo cual podría relacionarse con enseñanza, o de propiciar el desarrollo de competencias para la investigación, lo cual se identificaría con profesionalización; sino con la función mediadora que consiste en dinamizar el proceso de transformación de la persona en términos de evolución de sus potencialidades, identificable con la expresión usada por Barbier como *transformación de capacidades*, la cual involucra también los fines asignados a la enseñanza (apropiación del saber) y a la profesionalización (desarrollo de competencias).

Por otra parte, hablar de *formación* permite enfatizar, de acuerdo con Ferry (1991:75), que la “formación requiere, por parte de los formadores, un estilo de intervención muy diferente al de la intervención enseñante tradicional. Es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo.”

Aunque para la definición del campo se optó por la expresión *formación para la investigación* (con base en las razones antes expresadas), conviene hacer notar que no todos los autores que se refieren a la *enseñanza de la*

investigación lo hacen con una connotación equivalente a la de enseñanza tradicional, tal es el caso de Sánchez Puentes (1995:125-127), quien la utiliza con un significado de mayor densidad y trascendencia, el que puede percibirse en afirmaciones como las siguientes:

[...] *enseñar a investigar* consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas; es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas, consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma, 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos.

La *formación para la investigación* puede constituirse en propósito:

- 1) De algunos programas educativos formales como los posgrados (en donde se convierte en prioridad en el caso de maestrías orientadas a la investigación y en núcleo central de la formación en el caso de los doctorados).
- 2) De algunos espacios curriculares en ciertas licenciaturas o bachilleratos.
- 3) De actividades de formación/actualización de docentes, directivos o profesionales diversos, orientadas a que éstos puedan entender, valorar y aprovechar mejor las aportaciones de la investigación.
- 4) De lo que hoy se denomina currícula transversal, es decir, aquella no referida a grados escolares o materias específicas, pero presente como intencionalidad y atendida, por ejemplo, a lo largo de todo un nivel educativo en correlación con las diversas experiencias de aprendizaje que en éste se propician.

La *formación para la investigación* va teniendo diferente énfasis y realizándose con apoyo en diversos procedimientos, según el objetivo fundamental que la orienta que tiene que ver con las necesidades de los sujetos involucrados en dicha formación. Es diferente formar para la investigación a quien se dedicará a la investigación como profesión —tarea que aquí se reconoce con la expresión *formación de investigadores*— que a quien necesita dicha formación como apoyo para un mejor desempeño de su práctica profesional o

a profesores que incorporarán la investigación como forma de enriquecimiento de su tarea cotidiana.

Por ello, conviene precisar que con la expresión *formación de investigadores*, se hace referencia a un proceso de amplio espectro, mediante el cual se preparan los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento en un campo determinado; se trata de un proceso con una doble dimensión: personal e institucional, que tiene lugar no sólo en el marco de programas educativos formales, que se propicia fuertemente en la práctica de la investigación asociada con investigadores en activo y al que no se le puede ceñir a una temporalidad específica o a modalidades únicas. Puede afirmarse, entonces, que el sentido más estricto de la *formación para la investigación* es precisamente el de preparación de personas que pretenden dedicarse profesionalmente a una actividad particular que es la investigación, aquí denominado *formación de investigadores*.

En la *formación de investigadores* tiene especial relevancia la internalización de *habitus* científicos, concepto construido por Bourdieu (2000:33) para referirse a los “sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son el producto de una forma de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de problemas y la evaluación de soluciones”. Dicha internalización ocurre, sobre todo, como consecuencia de la interacción continua e intensiva entre los investigadores de larga trayectoria en un campo científico determinado y los recién incorporados.

Sánchez Puentes (2001) desarrolla el concepto de *formación de investigadores en ciencias sociales y humanas* acentuando que dicha formación necesita atenderse sin perder de vista su triple función:

- 1) Formación como madurez (salir fuera de sí mismo, manifestarse en obras).
- 2) Formación como proceso de enseñanza-aprendizaje de un *habitus* (en el sentido en que Bourdieu trabaja este concepto).
- 3) Formación como transmisión/apropiación de un *ethos* nuevo (formar para la incertidumbre, la creatividad, el diálogo, la tolerancia, la colaboración y el trabajo en equipo).

Como se sugirió en párrafos anteriores, es deseable propiciar una *formación temprana para la investigación*, para que se vaya despertando en los niños y jóvenes de educación básica y media, el gusto por y la habilidad para la indagación, la organización de información, la generación de hipótesis, la

observación cuidadosa, etcétera, todo lo cual les permitirá ir desarrollando, entre otras cosas, una mentalidad científica.

La *formación para la investigación* es atendida con énfasis e intensidad diferente en la educación superior y puede afirmarse que es de interés común para los posgrados. Esto se ilustra con lo que ocurre en los de educación; ya que existen no sólo en el nivel de doctorado, cuya finalidad explícita es coadyuvar a la formación de investigadores educativos, en este caso, el programa en su conjunto se orienta de manera prioritaria a la *formación para la investigación*. En otros, la formación antes mencionada, sin ser el objetivo prioritario, es considerada como importante y se atiende en forma paralela a otros objetivos; por lo tanto, cuando se habla de *formación para la investigación* puede partirse de la certeza de que ésta es asunto de interés en los programas de posgrado en educación, aunque exista diferencia en el grado de prioridad y, desde luego, en las estrategias con que dicha formación es propiciada, según que el programa esté o no orientado hacia la investigación.

En el marco de un concepto de *formación para la investigación* como el construido en los párrafos anteriores, se asume que en el *campo temático de la formación para la investigación* pueden ubicarse, por ejemplo, productos de investigación relacionados con:

- 1) Definición de la formación para la investigación.
- 2) Sistematización de experiencias de formación para la investigación.
- 3) El uso y las consecuencias de intentar formar para la investigación de determinada manera.
- 4) Exploración de cómo se llevan a cabo los procesos de formación para la investigación en programas formales.
- 5) Evaluación de los productos de investigación que generan estudiantes de programas orientados prioritariamente a la formación para la investigación.
- 6) Historias de vida en las que se recupere la forma en que un investigador activo fue formado para la investigación y lo que en este proceso le resultó relevante.
- 7) Diagnósticos que permitan caracterizar tendencias en la formación para la investigación en programas formales de diversa naturaleza.
- 8) Diagnósticos acerca de quiénes son los formadores que tienen a su cargo la formación para la investigación.
- 9) Trabajos que conciban y sustenten formas alternativas de propiciar la formación para la investigación en programas formales.

- 10) Diagnósticos que establezcan cuál es el estado de la formación para la investigación (cómo se concibe, cómo se lleva a cabo, qué se produce, etcétera) en un programa formal específico.
- 11) Caben además, por el hecho de que en muchos casos se usan como sinónimos (y porque la conceptualización que se propone y asume en este trabajo es aún motivo de búsqueda de consenso), trabajos que tengan objetos de estudio relacionados con la enseñanza de la investigación, la didáctica de la investigación, la pedagogía de la investigación, la enseñanza de la metodología de la investigación y la formación de investigadores.
- 12) Para efectos de la elaboración de estado de conocimiento 1992-2002, como parte de la delimitación del campo temático denominado formación para la investigación, se tomó la decisión de incluir únicamente trabajos ubicados en el universo de la educación superior.

CAPÍTULO 3

CARACTERIZACIÓN GLOBAL DE LA PRODUCCIÓN DE LA DÉCADA

La búsqueda de publicaciones, misma que fue realizada en un tiempo aproximado de ocho meses, permitió localizar diversos tipos de trabajos con posibilidad de ser incorporados al campo temático de la formación para la investigación. El acervo documental integrado para el análisis que se presenta organizado según los clasificadores incorporados a la base de datos que colaboradores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa diseñaron para efectos de la elaboración de los estados de conocimiento 1992-2002, se compone de:

- 1) 26 artículos contenidos en 21 diferentes revistas o publicaciones especializadas: *Pedagogía*; *Perfiles Educativos*; *Revista de Educación Superior* (ANUIES); *Ethos Educativos*; *Umbral XXI*; *Ciencia y Desarrollo*; *Siglo XXI*; *Perspectiva Docente*; *Educación y Ciencias Humanas*; *Encuentro Educativo*; *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*; *Educativa*; *Educar*; *Omnia*; *Cuarto Nivel*; *Revista Electrónica de Investigación Educativa*; *Rompan filas*; *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; *Cero en Conducta* y *Cuadernos del CESU*.
- 2) 8 libros: *Formación de Investigadores Educativos. Una propuesta de investigación* (1992); *La investigación educativa en la UAA. La construcción de una tradición* (1993); *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (1995); *Los posgrados en educación de la UAA. Diversidad y complementariedad* (1995); *El oficio del investigador educativo* (1997); *Trece ver-*

siones de la formación para la investigación (2000); *El fomento de la investigación. El caso del Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* (2000); y *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades* (2002).

- 3) 11 capítulos de libro: “El doctorado individualizado. Una modalidad para la formación de investigadores”, contenido en el libro *Posgrado y desarrollo en América Latina* (1992); “Los procesos de formación en los posgrados en educación” y “La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado”, ambos en el libro *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI* (2000); “El proceso y las prácticas de tutoría”, contenido en el libro *Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal* (2000); “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”, “Docencia de la investigación en la Universidad Latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado?”, “El vínculo investigación-docencia en la universidad pública”, “Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación”, y “Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la Universidad”, estos cinco capítulos son del libro *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible* (2002); y dos estados de conocimiento —los tomos 8 y 9— de la colección *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa*; que fueron publicados en 1995 y 1997, respectivamente.
- 4) 26 ponencias contenidas en memorias in extenso correspondientes a los siguientes eventos: II Encuentro de investigación educativa; I Congreso estatal de investigación en educación, ciencia y tecnología; III Encuentro de investigación educativa, formación docente, modernización educativa y globalización; II Simposio internacional, III Congreso regional de investigación educativa; V Congreso nacional de investigación educativa y VI Congreso nacional de investigación educativa y en los foros “Los horizontes posibles para la educación” y “La formación en educación. Una mirada retrospectiva para la construcción”, ambos asociados con el VI CNIE, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa; XII Encuentro nacional de educación y pensamiento (Puerto Rico); VI Junta consultiva sobre el posgrado en Iberoamérica (La Habana); y foro de consulta para el Plan estatal de Desarrollo en Jalisco 2001-2006.
- 5) Un reporte de investigación publicado a manera de cuaderno: *Metodología para el fomento de la investigación en el SNIT* (1997).

- 6) 4 tesis: una de maestría, *La tutoría para la formación de investigadores. El caso de cuatro programas de posgrado de la UNAM* (2001); y tres de doctorado: *El cambiante papel de la investigación en programas de posgrado en educación. Análisis de seis programas (1980-1992)*, realizada en el año de 1993; *Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales* (2001); y *Los agentes de la investigación educativa en México “capitales y habitus”* (2002).

La producción publicada en el campo durante el periodo 1992-2002 da un total de 77 documentos, lo que representa un promedio de 7.6 referencias al año, mientras que las publicaciones de la década 1982-1992 sobre investigadores en educación, fueron 4.4 por año. El aumento proporcional en el número de publicaciones es significativo, pues representa un incremento de 72% sobre la producción de la década anterior, pero en términos absolutos, sigue siendo escasa. Con el fin de tener mayor claridad sobre el tipo de documentos producidos por año se elaboró el cuadro 1 que relaciona años y producción.

CUADRO 1
DOCUMENTOS PUBLICADOS EN LA DÉCADA 1992-2002

Años	Arts.	Pon.	Tesis	Rep. de inv.	Libros de libro	Cap. libro	Coor.	Total
1992	1				1	1		3
1993	4		1		1			6
1994	4							4
1995	4	1			2	1		8
1996	1	1						2
1997	6	2		1	1	1		11
1998	2							2
1999	3	2						5
2000		4			2	3	1	10
2001	1	15	2					18
2002		1	1		1	5		8
Total	26	26	4	1	8	11	1	77

Conviene hacer notar que las formas de publicación más utilizadas para socializar el conocimiento producido en el campo de la *formación para la investigación* son el artículo y la ponencia. En el periodo que va del año 2000 al 2002, las publicaciones aumentan en ponencias, libros y capítulos de libro, lo cual sugiere, sobre todo en el caso de libros y capítulos de libro, que se trata de productos de mayor profundidad y consistencia, realizados por investigadores que no escriben ocasionalmente sobre el tema, sino que lo han convertido en su línea de investigación.

Ahora bien, el cuadro muestra números asociados con los diversos tipos de productos, pero la visión global de lo producido demanda también un mínimo acercamiento a los asuntos tratados en ellos, por eso se complementa con la siguiente descripción:

La producción de 1992 consistió en un libro presentado como reporte de una investigación-acción realizada con apoyo en cursos taller para formar investigadores; un capítulo de libro en el que se presenta la situación de los posgrados y al final se propone la necesidad de crear un doctorado individualizado para investigadores expertos; así como un artículo que aporta algunas condiciones para la formación de investigadores en educación.

En 1993 se publicaron cuatro artículos, una tesis doctoral y un libro, en los cuales: se presenta un análisis del desarrollo de la investigación educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y se da a conocer el proyecto del doctorado interinstitucional para formar investigadores educativos; se analiza la evolución del papel de la investigación en programas de posgrado en educación en México; se presenta una descripción de las interrogantes en el campo de la educación; se aborda la relación investigación, formación y currículum; y se señala la necesidad de que la enseñanza de la investigación sea incorporada a las normales como medio de formación.

Los artículos publicados en 1994, en número de cuatro, tratan los siguientes temas: la trama y urdimbre del oficio del investigador; la formación de investigadores en las escuelas normales; medios para prepararse en la investigación y condiciones para articular docencia e investigación; el último se refiere a una experiencia alterna para propiciar la formación de investigadores.

En 1995 se publicaron cuatro artículos, una ponencia, dos libros y un capítulo de libro, en los que se presentan los posgrados en educación de la UAA que forman investigadores; un problema fundamental de la formación en investigación, así como aspectos generales de la pedagogía de la investigación; se hacen consideraciones sobre el clima organizacional en el proceso de aprendizaje de la investigación educativa; se realizan planteamientos sobre la formación de profesores investigadores en ciencias sociales y sobre la vinculación investigación-docencia y el impacto de la

formación para la investigación educativa; se propone una nueva didáctica para la enseñanza de la investigación en ciencias sociales y humanas; y se presenta un estado de la investigación sobre formación de investigadores en educación en la década 1982-1992.

En 1996, la producción localizada consta de una ponencia y un artículo: en la primera se formula una propuesta del doctorado interinstitucional para el Estado de México y en el segundo se analiza el desarrollo de grupos de investigación en la Universidad de Guadalajara.

En 1997 se publicaron once documentos: un libro, seis artículos, dos ponencias, un reporte de investigación y un capítulo de libro, en ellos se analiza la problemática, rasgos y procesos en la formación para la investigación y en el oficio del investigador educativo; se enfatiza la importancia de desarrollar programas de formación especializada en investigación educativa; se caracteriza el *habitus* de la investigación en las escuelas normales; se refiere la experiencia de un doctorado en educación desde una perspectiva de comunidad; y se presenta un estado de la investigación sobre formación de investigadores.

En 1998 se localizaron dos artículos, en uno se establecen las posibles consecuencias de vincular la formación para la investigación a la de posgrado y el otro es un reporte de investigación que presenta elementos relevantes en la formación de un investigador desde el punto de vista de colegas de trayectoria reconocida.

En 1999 se publicaron tres artículos y dos ponencias en los que se hacen diversos planteamientos: un modelo integral para la enseñanza-aprendizaje del proceso de investigación educativa; una delimitación de la formación para la investigación y la posibilidad de sistematizarla; el avance de una investigación sobre estrategias de formación para la investigación y desarrollo de habilidades investigativas en los posgrados en educación; así como un análisis de la enseñanza de la investigación en las escuelas normales.

En el año 2000 se publicaron 10 documentos: cuatro ponencias, dos libros y tres capítulos de libro y uno en coordinación que, en su conjunto, tratan sobre: el caso del Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior (PIIES); trayectorias y experiencias de investigadores a partir de las que se plantea la formación para la investigación y las habilidades investigativas a desarrollar; los procesos de formación en los posgrados y la relación de tutoría para formar investigadores.

En el 2001 se publicaron 18 documentos: un artículo, 15 ponencias y dos tesis que tratan sobre: la relación de tutoría; retos, dificultades, condiciones, estrategias y habilidades a desarrollar en la formación para la investigación; el impacto de la formación en investigación educativa; y la

formación doctoral. Cabe hacer notar que la producción de este año es de las más focalizadas en los aspectos considerados como de mayor interés en el campo y, por lo tanto, de las que más aportan.

En el 2002 se publicaron ocho documentos: una ponencia, una tesis doctoral, un libro y cinco capítulos de libro: en los tres primeros se parte de resultados de investigación para informar sobre los agentes de la investigación educativa en México; se genera una propuesta de formar para la investigación teniendo como referencia un perfil de habilidades investigativas construido para este propósito y, por otra parte, los cinco capítulos analizan, reflexionan y presentan propuestas sobre de la enseñanza de la investigación en el aula y estrategias pedagógicas del vínculo docencia-investigación en la tarea docente.

AUTORES CON MÁS DE UNA PUBLICACIÓN

De los 56 autores de alguna(s) de las publicaciones localizadas en el campo, aproximadamente 90% labora en instituciones públicas. Sobresale el hecho de que los autores con más de una publicación sobre formación para la investigación en la década de interés, son ocho; los demás aportan un trabajo cada uno. Es en el periodo que va de 1999 a 2002 cuando aparece el mayor número de publicaciones (cuadros 2 y 3).

CUADRO 2
AUTORES CON MÁS DE UNA PUBLICACIÓN

Autor	Art.	Ponen.	Libro	Cap. libro	Tesis	Años de publicación	Total
1 Chavoya y Rivera Chavoya		4				2000, 2001	4
2 Díaz Barriga	2					1993, 1995	2
3 Fernández Rincón		1		1		1995, 2002	2
4 Martínez Rizo	3		4	1		1993, 1995, 1997, 1999, 2000, 2001	8

Autor	Art.	Ponen.	Libro	Cap. libro	Tesis	Años de publicación	Total
5 Moreno Bayardo	1	6	2	1		1999, 2000, 2001, 2002	10
6 Rojas Soriano	1		1			1992, 1995	2
7 Romay Muñoz	1				1	1993, 1994	2
8 Sánchez Puentes	2	1	1	2		1993, 1994, 1995, 2000, 2001	6

CUADRO 3
FINALIDAD DE LOS TRABAJOS

Finalidad del trabajo	Arts.	Ponen.	Tesis	Rep. de inv.	Libro	Cap. de libro	Coord. de libro	Total
Investigación	9	8	4	1	1	7		30
Desarrollo basado en investigación	10	10			6	4	1	31
Desarrollo: mejorar prácticas, procesos y productos	5	4						9
Difusión: informar a públicos amplios los nuevos conocimientos o las prácticas de desarrollo	2	4						6

ENTIDADES FEDERATIVAS E INSTITUCIONES CON PRODUCCIÓN
EN EL CAMPO

En cuanto a las entidades federativas e instituciones donde se ha generado investigación relativa al campo, la producción se encuentra centralizada en la zona metropolitana del Distrito Federal y en Jalisco con 54 trabajos (29 en el Distrito Federal y 25 en Jalisco); 8 trabajos se realizaron en Aguascalientes, 8 fueron publicados en igual número de entidades, la fuente de procedencia de dos trabajos no pudo ser identificada y cuatro provienen de otro país. Es de observar también que los más elaborados, consistentes y con aportes más fuertes (libros, capítulos de libros y tesis) se realizaron en el Distrito Federal, Jalisco y Aguascalientes; los aportes de las demás entidades se ubican sobre todo en artículos de revista, memorias, una tesis y un reporte de investigación.

Las instituciones cuyos investigadores generaron mayor número de publicaciones sobre el campo temático de la formación para la investigación fueron: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara, la Secretaría de Educación Jalisco y la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

CAPÍTULO 4

REPORTE DE HALLAZGOS

Para un reporte pormenorizado de los hallazgos, se procedió a trabajar por categorías una vez que éstas fueron construidas con apoyo en un doble procedimiento (deductivo e inductivo) según se explicitó en el apartado referente al método de trabajo. Al llegar a este punto, el equipo académico a cargo de la elaboración del estado de conocimiento tuvo que tomar una decisión sobre la pertinencia de hacer o no referencia explícita a los autores de los documentos cada vez que se incorporara al texto alguna de sus aportaciones. Por una parte resultaba ambiguo hacer señalamientos sin autor, como si todos hubieran coincidido en las mismas afirmaciones; por otra, siendo tan pocos los autores de documentos incorporados al campo y habiendo sólo ocho de ellos con más de una publicación, se tendría que estar haciendo referencia constante a obras de un mismo autor con el riesgo de que esto se confundiera con otro tipo de intención.

Después de una seria reflexión acerca de las ventajas y desventajas de cada opción, se decidió citar a los autores todas las veces que resultara pertinente, desde un análisis colegiado que no pretendió privilegiar personas ni espacios de determinada extensión en el texto, sino dar cuenta con el mayor detalle posible de las aportaciones de los documentos publicados.

Es importante precisar que las categorías construidas para dar cuenta de los hallazgos facilitaron que, una vez identificadas las diversas aportaciones de cada documento, éstas fueran ubicadas según la naturaleza de sus planteamientos en una o más categorías. En otras palabras, no se trató de una ubicación con base en la temática global de cada documento que lo identificara de manera exclusiva con una categoría; dicha ubicación estuvo orientada por el análisis de las aportaciones que éstos generaron en aspectos específicos, concretamente los señalados en cada categoría. A con-

tinuación se especifica nuevamente la forma en que fue entendida cada categoría y, posteriormente, se da cuenta del resultado del análisis realizado en cada una de ellas.

CONSTRUCCIONES CONCEPTUALES

En esta categoría se incluyeron trabajos cuyo contenido contribuye a la precisión y/o construcción del significado de términos o expresiones que son de uso frecuente o empiezan a aparecer en la producción del campo temático, pero que están siendo utilizados con diferentes acepciones, o bien, sin una precisión clara del sentido en que se usan. Dicha contribución puede estar referida a un término, por ejemplo el de *investigación*; a una expresión, como la de *autonomía intelectual*, o bien, a la definición misma del campo temático en cuestión.

En lo que se refiere a construcciones conceptuales, la revisión del acervo relacionado con el campo temático de la formación para la investigación, permitió identificar algunos autores en los que se percibe la intención de construir conceptualmente, precisar el significado con el que utilizan las categorías centrales de su trabajo y/o referirse de manera crítica a determinadas concepciones; esto no sólo como parte de las reglas claras a las que está obligado quien expresa por escrito sus ideas, sino como toma de conciencia de la polisemia con que se usan términos y expresiones relacionados con el campo temático en cuestión, lo cual ocurre aun en el caso de conceptos como los de *investigación* y *formación*, cuyo significado ha sido objeto de múltiples debates.

Sólo 18 de los documentos revisados pueden ubicarse entre los que dan cuenta de una construcción conceptual, o bien, explicitan claramente el significado que están atribuyendo a las categorías centrales de su trabajo. Trece fueron realizados por dos investigadores apoyados por su respectivo equipo de colaboradores, seis por Ricardo Sánchez Puentes y siete por María Guadalupe Moreno Bayardo.

La revisión de lo producido, analizado desde la categoría de *construcciones conceptuales*, se centró en términos y expresiones relacionados directa o indirectamente con la formación para la investigación. En algunos casos, la construcción o precisión conceptual apareció como intención explícita referida por el autor, en otros se presentó incorporada al texto del trabajo, aparentemente en forma instrumental.

Para facilitar que el lector tenga una idea global de los términos y expresiones acerca de los cuales se encontró la construcción y/o precisión

conceptual, se presenta un listado: investigación, formación, actividades de formación, procesos de formación, formación para la investigación, formación de investigadores, formación de investigadores educativos, formación integral de investigadores, formación temprana para la investigación, pedagogía de la investigación, enseñanza de la investigación, didáctica de la investigación, tutoría, habilidades investigativas, perfil de habilidades investigativas, arquitectura de la investigación, estrategia de la investigación científica, estrategias de formación para la investigación, trama y urdimbre del oficio de investigador y autonomía intelectual.

Las precisiones y el énfasis de la forma en que cada autor concibe la *investigación* resultan de interés en tanto que, posteriormente, se convierten en sustento de la manera en que éste comprende la enseñanza (pedagogía, didáctica) de la investigación, así como de lo que le parece relevante destacar en los procesos de formación para la investigación. Como un ejemplo pueden revisarse las precisiones conceptuales que hace Raúl Rojas Soriano (1992), todas caracterizadas por el énfasis en que la investigación y, por lo tanto, la formación de investigadores, se comprendan desde una perspectiva sociohistórica.

Las precisiones conceptuales a que se hace referencia en el párrafo anterior aparecieron en el mismo documento, de tal manera que en una sola revisión se pudo tener idea de los diversos planteamientos del autor y de la posible congruencia entre éstos. Es diferente la situación que se presenta cuando algún investigador —que ha centrado una parte importante de su producción en el campo temático de la formación para la investigación— se ve en la necesidad de construir conceptos en forma secuencial a lo largo de sus diversos productos y de ir retomando en cada nuevo trabajo las construcciones anteriores para avanzar desde la certeza de que el lector dispondrá de suficientes elementos para comprender lo que el autor en cuestión pretende comunicar.

Esta última situación puede ilustrarse aludiendo a la producción relacionada con la formación para la investigación que fue publicada por Ricardo Sánchez Puentes en la década de interés, misma que se analizó documento por documento y de manera transversal, lo cual permitió percibir que su trabajo de construcción conceptual:

- Partió de definir qué es *investigar*, considerando que más que asunto de conceptos de estrategias, de quehaceres y prácticas, de destrezas y habilidades, lo que en conjunto puede designarse como *arquitectura* de la investigación. Si bien en algunos casos descendió a la caracterización de un proceso específico como el de *cuestionar*, lo que acentuó es la

naturaleza y características de *la estrategia de la investigación científica* en la que destacó cinco grandes quehaceres: interrogar, construir observables, fundamentar teórica y conceptualmente, controlar empíricamente y dar a conocer los resultados. Además introdujo la expresión *trama y urdimbre de la investigación* para referirse al conjunto de actividades y actitudes no manifiestas, pero sí actuantes durante el proceso de producción científica, las que también deben ser objeto de enseñanza cuando se enseña a investigar. Se trata de operaciones que ubicó en seis tipos: de apertura, de la expresión, de la creatividad y el rigor, de la construcción, de la estrategia y las vinculadas a la socialización.

- Su construcción conceptual en torno a la investigación fue el punto de partida para lo que él denominó una *nueva didáctica de la investigación social y humanística* construida sobre la base de: una clara distinción entre el oficio del investigador y el del profesor; la certeza de que no hay una manera única para enseñar a investigar; y el papel fundamental de la relación de tutoría en la enseñanza de la investigación.
- Aun cuando la temática central de su producción de investigación en los últimos años de la década giró hacia los posgrados continuó profundizando, junto con colegas y estudiantes, en la *relación de tutoría* como eje central de la formación de investigadores en los programas de posgrado, mediante la cual se trasmite el oficio de investigador, entendiendo a éste no sólo como modo de actuar, sino también como forma de ser o, en términos de Bourdieu, como *modus operandi* y como *habitus*.

Otro caso de construcción conceptual acumulativa y presente de manera secuencial a lo largo de la década es el de María Guadalupe Moreno Bayardo, quien para sentar las bases de un primer acercamiento a la formación para la investigación en términos de desarrollo de habilidades, trabajó en una construcción conceptual que permitiera distinguir y relacionar los conceptos de *aptitud, competencia, destreza, habilidad, capacidad y desarrollo de habilidades*. En una construcción posterior trabajó los conceptos de *formación, formación para la investigación y formación de investigadores*, más adelante los de *habilidades investigativas y estrategias de formación para la investigación*. Cuando el avance de su obra le permitió construir, junto con sus colaboradores, un *perfil de habilidades investigativas*, nuevamente tuvo que realizar un fuerte trabajo de construcción conceptual en torno a cada una de las habilidades incluidas en el perfil antes mencionado, sobre todo en el caso de aquellas que no han sido objeto de estudio en otros ámbitos del conocimiento.

En los trabajos de los otros autores que tuvieron una publicación con aportaciones que fueron ubicadas en la categoría de *construcciones conceptuales*: Sánchez Tello (1992), Manero Brito (1995), Aguilar González (2000) y Fresán Orozco (2001), se hace precisión de conceptos en torno a la investigación y la docencia de la investigación. En el caso de Fresán Orozco se trabaja acuciosamente el concepto de autonomía intelectual que es la categoría central de su tesis doctoral. Resultan de especial interés los planteamientos de Manero Brito quien trabaja las categorías de *tiempo* y *método* como las principales indeterminaciones que llegan a condicionar, o bien a modificar, las intenciones iniciales de los investigadores.

La revisión global de lo producido en la categoría de *construcciones conceptuales* no permite identificar debates entre autores; tampoco una coincidencia total entre los planteamientos de unos y otros, aunque sí cierta afinidad en las formas de entender la *investigación* y la *formación para la investigación*. Este último concepto tuvo que ser objeto de diversos momentos de análisis y discusión al interior del equipo académico que elaboró el presente estado de conocimiento, hasta llegar a un consenso (que no se considera definitivo) a partir del que se trabajó en la definición del campo temático que fue presentada anteriormente.

Por otra parte, se percibe que el trabajo de construcción conceptual relativo al campo temático de la formación para la investigación es escaso, hecho que podrá analizarse más adelante en conjunción con lo encontrado en las siguientes categorías.

ACTORES

En esta categoría se incorporaron publicaciones que hacen referencia a rasgos (preparación, actitudes, valores, formas de relación, etcétera) reales y/o deseables en los sujetos involucrados en los procesos de formación para la investigación; se trata de trabajos que centran su atención en los formadores, los formandos, y/o a las formas de relación que se establecen entre unos y otros.

Examinando de manera conjunta los textos localizados y ubicados en el campo de la formación para la investigación, se percibe que la categoría de *actores* ha surgido como foco de interés. Mientras en décadas anteriores los estudios se centraban principalmente en programas o proyectos para formar investigadores, en la actualidad se empieza a dirigir la mirada hacia los protagonistas de los procesos de formación, esto es, tanto a los formadores como a los formandos, por ello el análisis en esta categoría se organiza en torno a los dos sujetos centrales: el formando y el formador.

Bajo la categoría de *actores*, se agruparon 22 trabajos, 10 de los cuales fueron publicados como artículos en alguna revista especializada, mientras que de los otros 12, cinco aparecieron en memorias de congresos o foros, el resto corresponde a dos libros, dos capítulos de libros, un reporte de investigación y dos tesis. A continuación se presenta lo encontrado en dichas publicaciones.

El formando

En torno al sujeto que se forma para la investigación, existen diversos trabajos que hacen planteamientos acerca de ciertos antecedentes con los que el aspirante necesita contar para ingresar a un programa, considerando que éstos inciden directamente en su formación. Además señalan rasgos, actitudes, habilidades, valores, etcétera; que habrían de cultivarse o desarrollarse una vez que los aspirantes se incorporen a procesos de formación para la investigación. Sin embargo, son diferentes las formas en que los autores ubicados en esta categoría sustentan y concretan dichos planteamientos.

Rojas Soriano (1992) hace referencia a los diversos *antecedentes de formación o motivaciones* con los que un aspirante llega a un posgrado o busca iniciar su proceso de formación como investigador y expresa la necesidad de conocer las limitaciones y posibilidades tanto del individuo, como de su ambiente social y académico. Moreno Bayardo (2001b) hace alusión de manera específica a las condiciones individuales con que el estudiante llega a un posgrado, como son:

- a) la trayectoria escolar, que incluye experiencias de aprendizaje y socialización internalizadas desde el nivel básico y las situaciones familiares, escolares, de grupo o comunidad en que dichas experiencias fueron vividas; por otra parte, las formas asimiladas de aprendizaje, así como las circunstancias de apoyo y respaldo económicos;
- b) la historia personal, construida en un marco de experiencias de aprendizaje variadas que le permiten al sujeto llegar con debilidades de formación y también con fortalezas;
- c) la formación profesional inicial, que será más favorable si coincide con el campo de investigación al que se busca acceder.

Por otra parte, mirándolo desde los motivos profundos que llevan a los individuos a tomar decisiones, Moreno Bayardo (2000) hace un análisis de

algunas de las razones por las que una persona se puede inscribir en un posgrado, las que no siempre tienen un papel favorecedor en su proceso de formación.

Algunos de los trabajos ubicados en esta categoría se refieren a lo que tendrían que ser las *condiciones de ingreso* (el perfil o las disposiciones deseables) a algún programa de formación; en estas condiciones se incluyen características que debe tener el aspirante, las cuales se plantean principalmente en términos de habilidades, rasgos o actitudes, aptitud académica o formación básica, así como también ciertos aspectos técnicos, normativos o administrativos requeridos en programas determinados, por ejemplo: disponibilidad de tiempo, título que avale los estudios previos y en el caso de doctorado, contar con un proyecto de investigación.

En algunos trabajos se presentan *condiciones o rasgos que tendrían que existir o surgir en el investigador* (formado o en formación); dichas condiciones están denominadas como habilidades o capacidades, entre otras: del pensamiento, crítico-creativas, capacidades mínimas para escribir y comunicarse y para elegir valores, trabajar en equipo, interaccionar con otros investigadores, cultivar la imaginación, clarificar la propia postura epistemológica; así como dominio metodológico para realizar y exponer una investigación, además de poseer una cultura humanística sólida.

Finalmente, autores como Martínez Rizo (1997, 1999) y Rugarcía Torres (1997) se refieren de manera más específica a *qué se necesita formar en el individuo* que aspira a ser investigador. De hecho una de las primeras obras en la que se presentó de manera sistemática una tipificación de las habilidades para la investigación en ciencias del hombre, las que fueron concretadas por el autor en términos de capacidades y luego definidas en relación con tareas propias de la investigación, fue la de Martínez Rizo en *El oficio del investigador educativo*, que apareció en su segunda edición en 1997.

Uno de los aspectos en que coinciden los autores cuyas aportaciones fueron ubicadas en esta categoría, es en la necesidad de que se propicie en el estudiante una *formación básica* que incluya conocimiento y comprensión de conceptos científicos correspondientes al campo que le compete o en el que se forma, además de dominio de métodos y técnicas. En otras palabras, que logre manejo del o de los campos de conocimiento (Martínez Rizo, 1999), o bien, comprensión de conceptos científicos, al menos de las ciencias que corresponden al posgrado (Rugarcía Torres, 1997).

En este ámbito de coincidencia se encuentran también quienes mencionan la necesidad de que el formando desarrolle ciertos rasgos que pudieran considerarse como de tipo académico-cultural, entre los que se encuentran: cultura humanística sólida; elementos científicos disciplinarios

para incorporarlos a su quehacer educativo; comprensión de conceptos científicos; sabiduría interdisciplinaria; productividad y capacidad para comprender diferentes niveles socioculturales de la realidad.

Otro de los aspectos coincidentes tiene relación con ciertos *rasgos o actitudes deseables en el investigador*. En los trabajos ubicados en esta categoría se alude a una gran diversidad de ellos, pero en una publicación cuyo objeto de interés son las habilidades investigativas, Moreno Bayardo (2001) presenta como hallazgo que el análisis y la definición de dichas habilidades no puede desvincularse de las actitudes, hábitos y valores que el investigador en formación necesita internalizar.

Los principales *rasgos de conducta (actitudes, hábitos)* en los que coinciden varios de los trabajos revisados son: disposición a la duda (tolerancia a la incertidumbre); disposición al diálogo (escuchar, hablar, argumentar); arrogancia (como autoafirmación); humildad; emotividad (sensibilidad al arte en sus diferentes manifestaciones); rebeldía interna (no conformismo); paciencia; disciplina, tenacidad, trabajo sostenido; riesgo intelectual; iniciativa para satisfacer la curiosidad; apertura en la búsqueda del conocimiento; amor (pasión por lo que se hace); pluralidad (aceptación y disposición al análisis de la diversidad de tendencias, paradigmas o formas de generar conocimiento); disposición a la comunicación; apertura en la comunicación; actitud de búsqueda de las ideas; actitud abierta hacia la evolución del conocimiento; libertad para cuestionar con mente abierta; respeto a los resultados encontrados y a los sujetos de investigación (ética); rigor (en la argumentación, en los criterios de verificación, en la sustentación de lo que se afirma, en las inferencias que se realizan) y asertividad.

Un aspecto que empieza a ser de los más coincidentes entre los trabajos ubicados en esta categoría, se refiere a la necesidad de propiciar en los investigadores en formación el desarrollo de *habilidades y/o capacidades*; es notorio que la mayoría de los trabajos ubicados en este grupo hace referencia a ellas de alguna manera aunque sin caracterizarlas con detalle.

Ciertos autores las manejan como sinónimos, pero también se ha realizado trabajo conceptual para diferenciar entre habilidad y capacidad, tal es el caso de varios estudios (Moreno Bayardo, 1999a, 2001c, 2002) en los que las *habilidades investigativas* son entendidas como un conjunto de habilidades de diversa naturaleza que, en su mayoría, empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores de investigadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contri-

bución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad.

Los trabajos de Moreno Bayardo antes mencionados aportaron elementos para construir un perfil de habilidades investigativas organizado en siete núcleos; tres de ellos integrados por habilidades que se consideran *de foco múltiple* por su contribución a una gran diversidad de tareas que realiza el ser humano y cuatro con foco principal en el proceso de investigación, los que están integrados por habilidades cuyo desarrollo hace posible la realización de tareas propias de la práctica de la investigación. A continuación se presenta el *perfil de habilidades investigativas*:

Habilidades de percepción: sensibilidad a los fenómenos; intuición; amplitud de percepción; percepción selectiva.

Habilidades instrumentales: dominar formalmente el lenguaje, leer, escribir, escuchar, hablar; dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis e interpretación; saber observar y saber preguntar.

Habilidades de pensamiento: pensar críticamente; lógicamente; reflexivamente, de manera autónoma y flexibilizar el pensamiento.

Habilidades de construcción conceptual: apropiarse y reconstruir las ideas de otros; generar ideas; organizar lógicamente, exponer y defender ideas; cuestionar; desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio y realizar síntesis conceptual creativa.

Habilidades de construcción metodológica: construir el método de investigación; hacer pertinente el método de construcción del conocimiento; construir observables; diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información; así como manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información.

Habilidades de construcción social del conocimiento: trabajar en grupo; socializar el proceso de construcción de conocimiento; socializar el conocimiento y comunicar.

Habilidades metacognitivas: objetivar que haya involucramiento personal con el objeto de conocimiento; autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento; autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento; revalorar los acercamientos a un objeto de estudio; autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación.

Además del perfil que acaba de presentarse, es posible conformar un listado de habilidades o capacidades a promover en el formando, mismas que están contenidas en diversos trabajos de los agrupados en esta categoría: comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita; habilidades del

pensamiento (razonamiento, análisis, síntesis, juicio, crítica, autocrítica, comprensión); manejo del campo de conocimiento; cultivar la imaginación, resolución original y creativa del problema, curiosidad y motivación ante los retos, agudeza académica para seleccionar problemas importantes, creatividad; trabajo en equipo; comprensión y manejo de razonamiento matemático y estadístico; manejo de otro idioma; dominio de metodología.

Los aspectos planteados como coincidentes fueron mencionados por algunos autores de los trabajos analizados no sólo como rasgos a desarrollar en los sujetos que participan en procesos de formación para la investigación sino también en los investigadores activos y, desde luego, en los formadores, lo que hace caer en la cuenta del grado de relevancia que se está atribuyendo a los mismos.

Al respecto destaca el trabajo de Martínez Rizo (1999) quien refiriéndose al terreno de lo individual, afirma que los elementos que deben conjuntarse para que se dé un buen investigador son: una buena capacidad intelectual en general, capacidad de lectura y de expresión oral y escrita, un buen manejo del campo de conocimiento del que se trate, el dominio de un conjunto de técnicas pertinentes, la interiorización de actitudes y disposiciones adecuadas, así como la capacidad de conjuntar los elementos anteriores.

Por otra parte, entre los aspectos mencionados, aunque no de manera recurrente, se hace alusión a la vocación que debe tener el investigador; llama la atención que en el caso de uno de esos trabajos, también aparece la vocación en vinculación con actitudes y desarrollo de habilidades.

Por otra parte, Chavoya y Rivera (2001), cuando relacionan la formación en posgrado con la formación para la investigación, señalan la importancia de que el formando sepa elegir el tipo de posgrado que requiere, así como el tutor más adecuado.

Otra forma de hacer alusión a elementos que habría que tener en cuenta en los procesos de formación consiste en *plantear una problemática*, así se encontró en una publicación de Díaz Barriga (1995) en la que señala la necesidad de una formación intelectual en los posgrados, no sólo para los estudiantes sino también para los formadores y los investigadores en funciones, destacando que el problema fundamental de la formación en investigación es cómo promover: *a)* rigor académico, *b)* el manejo de una estrategia sólida y pertinente de investigación, *c)* la capacidad de interrogación para la construcción de un problema y *d)* la resolución original y creativa del mismo. De su planteamiento se infiere que estos elementos necesitan ser tomados en cuenta y propiciados en la formación del investigador.

Por otra parte, en un reporte de investigación de Arechavala Vargas (1998), llama la atención el señalamiento de que, independientemente de la

disciplina de que se trate, parecen ser los mismos factores los determinantes del carácter y las posibilidades del proceso formativo de los investigadores.

El formador

Con el término *formador* se hace alusión a personas con varios tipos de función o niveles de responsabilidad en los procesos de formación para la investigación; Chavoya y Rivera (2001) aluden a tutores formales e informales, siendo estos últimos los propios asesores o profesores de grupo que, en ocasiones, gracias a su experiencia en investigación, aportan elementos extracurriculares valiosos que inciden en los procesos de formación de sus alumnos. Sánchez Puentes (2000) distingue entre tutores para formar investigadores, esto es, para enseñar a investigar; tutores o asesores para orientar la elaboración de tesis de grado y tutores o asesores para apoyar al estudiante en su trayectoria escolar; destacando que, aunque se les llame de igual manera, sus funciones son diferentes.

Las funciones del formador son concebidas y presentadas de diversas maneras; por una parte están las que podrían ubicarse en un esquema ideal, por ejemplo: ser modelo, guía, apoyo y orientador. Por otra, hay autores que presentan dichas funciones asociándolas con tareas concretas, por ejemplo: dar atención personal al estudiante, interactuar con él para fomentar participación y autocrítica, discutir con él los puntos críticos de su proyecto o trabajo investigativo, darle lineamientos, o bien proporcionarle información.

Una forma más de hacer planteamientos al respecto consiste en insistir en la relevancia de la función del formador, en este caso no se recurre al planteamiento de acciones específicas que el tutor o asesor deba realizar, pero se insiste en propósitos tales como: estimular el desenvolvimiento de las potencialidades del alumno, especialmente su originalidad y creatividad. Al respecto, Chavoya y Rivera (2001) hacen notar que el formador necesita, por un lado, proporcionar orientación y, por el otro, promover el trabajo autónomo del estudiante; en la misma línea Romay Muñoz (1994) señala que el formador ha de ser riguroso sin inhibir la curiosidad y para Manero Brito (1995) habrá de constituirse en polo de discriminación o eje de tensiones que abre otra escena del proceso mismo de investigación.

Sánchez Puentes (2000b) argumenta que la función central del formador es, finalmente, transmitir su oficio, concebido como modo de actuar y forma de ser; pero las funciones adoptan diversas modalidades según el tipo de tutoría; así, para formar investigadores, hay que hacerlo en referencia a un campo científico particular y, en este caso, el tutor necesita tener cierto perfil: competencia, reconocimiento y prestigio; poseer el gra-

do académico que corresponda; ser investigador activo y en producción (que se mide por publicaciones); tener efectivamente experiencia en la formación de investigadores.

Cuando se trata de ser tutor para elaborar tesis de grado, las tareas varían o son flexibles, habrá que tener en cuenta las diferencias disciplina-rias, tradiciones, usos y costumbres en escuelas y facultades. En la asesoría de apoyo, la función es orientar al estudiante en su trayectoria escolar, apo-yándolo para que tome decisiones acertadas, recomendándole bibliografía, intercambiando opiniones, etcétera.

Fresán Orozco (2001) hace importantes señalamientos sobre los formadores en los programas de doctorado destacando la suposición de que éstos conocen profundamente conceptos y fundamentos de su área disciplinar, los valores y las prácticas aceptables en dicho campo, se adhieren y se comprometen con los enfoques culturales pero, además, tienen un compromiso ético con los aspirantes al grado y una responsabilidad efectiva en el logro de la construcción autónoma del futuro investigador, así como respeto a la dignidad de los estudiantes y reconocimiento de su capacidad de autonomía.

Un aspecto al que se hace referencia con cierta insistencia en algunos de los documentos que lo tratan de manera colateral, es la existencia de ciertos factores relacionados con el tutor (asesor, formador) que resultan ser desfavorables para los procesos de formación; uno de los más aludidos es la deficiente formación de algunos asesores y tutores, hay quienes califican como *escasa o nula* a dicha formación; algunos mencionan que los asesores *necesitan de una mayor y mejor formación*; en otros trabajos se hace alusión a factores desfavorables específicos como: carencia de elementos metodológicos y desconocimiento de procesos rigurosos de construcción del conocimiento. Los demás factores mencionados surgen, posiblemente, como consecuencia de los anteriores, tal es el caso de carencia de asesorías (por carencia de asesores), simulación en los procesos de formación e imposición de enfoques de investigación e incluso de contenidos curriculares en forma subordinada a los objetivos del investigador-formador.

La relación formador-formando

La forma de relación a la que los autores que trabajaron esta temática consideran como más relevante es la tutoría. Quien trabajó de manera más consistente sobre dicha relación —según se desprende del análisis conjunto de las publicaciones localizadas en la década de interés— fue Sánchez Puentes (2000b), que la estudió en el contexto de la formación en diversos

programas de posgrado. Ubicó la relación de tutoría en referencia al concepto de *vida académica*, entendido como el conjunto de interacciones que los diferentes agentes educativos involucrados en el programa entrelazan con motivo de la puesta en marcha de los objetivos del plan de estudios correspondiente. Esta vida académica se expresa en un conjunto de procesos de formación y sus respectivas prácticas, entre los que se encuentra precisamente la relación de tutoría.

Para que la relación de tutoría se dé en condiciones que le permitan constituirse en una excelente alternativa de formación hace referencia al formador, señalando que es necesario mejorar las condiciones institucionales para que ese profesor, así preparado, venga a los espacios académicos del posgrado e identifique y fortalezca la vida académica y el ambiente universitario con seminarios y tutorías, con su presencia, sus relaciones e intercambios pero importa también, y mucho, que los tutores estén disponibles, que hagan vida académica en el posgrado y fortalezcan así la comunicación e intercambios con los alumnos y otros profesores.

Por otra parte, señala que la tutoría es una de las relaciones más centrales de los procesos de formación, pero que ésta no es posible sin la presencia de los estudiantes porque en estos encuentros académico-escolares, el alumno es efectivamente el protagonista; afirma además que el modelo basado en el sistema tutorial, demanda un estudiante diferente que dialoga, que conversa, que acelera los procesos de su formación y maduración gracias al contacto directo con su comité tutorial y, en particular, con su tutor principal.

En estos planteamientos coinciden Arechavala Vargas (1998) cuando afirma que las relaciones interpersonales en la formación de un investigador son, a la vez, fin e instrumento del proceso y determinan fuertemente el desarrollo profesional y Fresán Orozco (2001) cuando analiza factores relacionados con la calidad del proceso de tutoría o asesoría en el caso de estudiantes de doctorado y refiere la existencia de estudios que dan evidencias suficientes acerca del proceso de supervisión de la tesis como variable explicativa fundamental del progreso en los estudios de doctorado.

Chavoya y Rivera (2001) destacan que cada relación tutor-alumno es única y no está exenta de conflictos, no siempre es tan democrática y abierta; complementan su planteamiento citando la afirmación hecha por Luis Porter (2000) acerca de que el tutor tiene el control sobre el destino de los asesorados como académicos o, al menos, sobre las posibilidades de un buen desarrollo de su carrera.

Por su parte, Rojas Soriano (1992) hace referencia a lo que podría ser considerado como el beneficio mutuo de formador y formando en los

procesos de formación; lo hace notar cuando; en coincidencia con las ideas de Gramsci y Freire, sostiene que el alumno-investigador contribuye a elevar la formación intelectual del profesor-investigador, en un proceso en donde se dan rupturas y desajustes que alteran sus concepciones del mundo y de la vida.

PROCESOS Y PRÁCTICAS

En esta categoría se agruparon los trabajos que se refieren fundamentalmente a las *formas de hacer* en la formación para la investigación, asumiendo que cuando se tiene la intención de propiciar a esta última, se genera cierto tipo de procesos, con sus correspondientes prácticas. A su vez, en el marco de esas prácticas, se favorecen diversas experiencias de aprendizaje, se orienta a los estudiantes de determinada manera, se establecen con ellos distintas formas de relación, etcétera.

Los documentos seleccionados para su ubicación en esta categoría, sumaron un total de 20 publicaciones a cargo de 13 autores, cuatro de éstos trabajan de manera más consistente y continua en el aspecto de interés.

Sobre los procesos

Sánchez Puentes (1995) hace notar que la investigación es una práctica que demanda llevar a cabo una gran cantidad de procesos y operaciones; en diferentes momentos de su obra se refiere particularmente a alguno de ellos, por ejemplo en el caso del cuestionamiento, en relación con el que establece: es un proceso que se describe como una interrogación del investigador; una clarificación del objeto de estudio y un trabajo de localización/construcción del problema de investigación.

En relación con los procesos de formación, Rojas Soriano (1992) enfatiza que éstos y los de formación integral de investigadores son sociohistóricos que se dan de manera simultánea; es decir, para prepararse como investigador, es necesario participar en la elaboración de trabajos de investigación. Estos procesos no se dan en forma abstracta, sino en circunstancias históricamente determinadas por la realidad social y el medio académico y profesional respectivo. Por su carácter sociohistórico se llevan a cabo de conformidad con determinadas directrices filosóficas, epistemológicas y teóricas y según necesidades sociales, institucionales y personales. Desde esta perspectiva, se asume que la formación tenderá a ser reflexiva, crítica y propositiva, donde se den rupturas y desajustes que alteren las concepciones de la vida.

Por su parte Chavoya y Rivera (2001) señalan que la formación en investigación es más que simples cursos o seminarios de metodología o de técnicas de investigación; se va conformando dentro de un proceso de socialización, que generalmente inicia durante la formación escolar. Este proceso trasciende estos espacios ya que los conocimientos que se adquieren y las destrezas que se desarrollan, si bien contribuyen a la formación, no la garantizan, por lo tanto la formación del investigador es un proceso permanente, presente también a todo lo largo del quehacer investigativo.

Con respecto a la formación para la investigación, Moreno Bayardo (2000b) precisa que es un proceso que se genera y se dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación significativa de los sujetos en términos de evolución, que incrementa un potencial determinado. Señala también que cada proceso de formación no se da sólo como consecuencia de un número determinado de actividades intencionadas hacia la formación, no ocurre en un periodo de tiempo fijado de antemano, no lleva al mismo nivel de desarrollo a todos los individuos, ni se genera internamente de la misma manera para todos pero es posible esperar que, en ciertas condiciones y contando con determinados antecedentes, algunas actividades de formación tengan un impacto común (no idéntico) generando procesos en los individuos incorporados a un grupo escolar, como es el caso de los alumnos participantes en un programa de posgrado. Asimismo, con base en información recabada como parte de sus investigaciones afirma que, a pesar de que en los posgrados en educación se están generando múltiples actividades de formación, éstas no siempre se articulan de manera que puedan generar intencionalmente procesos de formación con determinadas características, por lo cual su impacto resulta limitado.

En otra de sus publicaciones, Moreno Bayardo (2001b) señala que la formación para la investigación no puede considerarse como una práctica genéricamente caracterizada, puesto que existen condiciones relativamente únicas que están presentes en el caso de cada uno de los procesos de formación. La autora hace referencia a condiciones individuales, institucionales y del campo de la ciencia de la educación, que influyen directamente en los actores durante los procesos de formación.

Posteriormente hace notar que, si como lo plantea Bourdieu, los procesos de formación de investigadores implican la internalización de los *habitus* propios de los agentes que tienen a su cargo la producción científica en determinado campo de conocimiento; y con plena conciencia de que éstos se aprenden sobre todo en la interacción con investigadores de experiencia reconocida, resulta que en el caso de la formación hace falta desde una clara identificación del *habitus* del investigador educativo, así como de

formas para propiciar su internalización. Sólo existe una visión general, en ocasiones un poco difusa, acerca de lo que tendrían que ser los componentes o rasgos esenciales de los procesos de formación para la investigación educativa, de manera especial, de los orientados a la formación de investigadores educativos.

Por otra parte, la intención de generar procesos de formación para la investigación, implica definir algunas estrategias (métodos, procedimientos, experiencias) que coadyuven a ese propósito. Al respecto, Moreno Bayardo (2001c), refiriéndose sobre todo al caso de programas de posgrado, utilizó la expresión *estrategias de formación para la investigación* haciendo referencia a: la forma en que se ha definido (visualizado, construido, concretado) en un programa el proceso que pretende contribuir a que los estudiantes logren alcanzar una sólida formación en este campo; los conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores que se considera desarrollar durante ese proceso; y la manera de incorporar al mismo determinadas experiencias de aprendizaje y determinados estilos de asesoría o tutoría por parte de los formadores.

Hace notar, además, que las *estrategias de formación para la investigación* no son meramente una elección de tipo didáctico o curricular; si bien hacen referencia a las *formas de hacer* en los procesos de formación, tienen tras de sí toda una visión filosófica, sociológica, epistemológica, metodológica y de la naturaleza de la práctica misma de la investigación. De alguna manera son estas estrategias las que van conformando la *identidad* de un posgrado y las que le permiten apoyar —en mayor o menor grado, con mayor o menor calidad— los procesos de formación para la investigación.

Los tres elementos involucrados en la expresión *estrategias de formación para la investigación* (concepción/visión del proceso de formación, experiencias de aprendizaje que propician la formación y estilos de tutoría) resultaron ser de utilidad para organizar el resto de la producción incorporada a esta categoría, por ello se reporta precisamente en torno a los tres puntos antes mencionados:

Concepción/visión del proceso de formación para la investigación

Díaz Barriga (1993) hace notar que un problema central de la discusión sobre la formación para la investigación radica en lo que se puede considerar como conocimiento científico. Por una parte, se dificulta definir qué se puede entender por formación para la investigación, puesto que implicaría aclarar bajo qué tradición y perspectiva se supone que se produce el conocimiento científico y, por otra, dificulta el mismo proceso de formación,

puesto que cada tradición de producción de conocimiento tiene sus propias *regularidades* para atender un proceso de formación.

El mismo autor señala que, en ocasiones, se supone que se aprende a investigar siguiendo mecánicamente una serie de pasos o aplicando determinadas técnicas. No se analiza suficientemente que, sin preguntas originales, sin construcción conceptual de un problema y sin formación previa sobre los conceptos y teorías, la investigación no se puede efectuar con la fecundidad necesaria. El aprendizaje de este oficio conlleva al dominio de determinadas técnicas pero, sobre todo, de un campo de saber y la capacidad de elaborar interrogantes originales. En donde no hay producción intelectual difícilmente puede hablarse de investigación.

Manero Brito (1995) señala que casi todos los investigadores coinciden en un punto: la investigación se aprende investigando. Sin embargo, hace notar que ese postulado se rompe cuando se concursa con el aspecto temporal, ya que abre una dimensión de proceso, dimensión que revoluciona las formas pedagógicas actuales de la institución escolar. Los planteamientos de este autor pudieran considerarse equivalentes al señalamiento de que se ha expresado en una frase ya clásica que se aprende a investigar investigando, pero ese señalamiento acerca de cómo se aprende, no resulta suficientemente explícito para dar respuesta a las demandas de un programa formal, una institución o las diversas maneras de entender la enseñanza.

El cómo de Rojas Soriano (1992) hace referencia a la necesidad de formar para la investigación en un contexto académico diferente, a fin de derrumbar las concepciones tradicionales de la sociedad y del proceso educativo en particular; destaca la bondad del trabajo interdisciplinario en la investigación del fenómeno educativo porque éste permite, dentro de una determinada perspectiva filosófica, conjugar los aportes teórico-metodológicos de diversas disciplinas.

Chavoya y Rivera (2001) enfatizan que desempeñarse como asistente de investigación o ayudante, sin una relación contractual, supone procesos importantes para la formación de investigadores; como contraparte, estas autoras destacan que lograr autonomía en el trabajo de investigación no es algo fácil, y que esto llega a ocurrir en el marco de experiencias en las que el ensayo, el tanteo y el error suelen estar siempre presentes.

Célis Colín (1998) señala que en la formación de investigadores en México se manejan dos estrategias: una sustentada en que se aprende a investigar investigando y otra que se apoya en la enseñanza de la metodología de la investigación. Al respecto, Martínez Rizo es de la opinión de que esas dos estrategias no deben verse como contrapuestas, sino como com-

plementarias. Si no se practica realmente la actividad de investigar nunca llegará a dominarse; pero si la práctica de la investigación no va acompañada de momentos específicos dedicados al aprendizaje sistemático de ciertas herramientas, ese dominio tampoco se alcanzará en un grado elevado, o tardará mucho más tiempo en alcanzarse.

Experiencias de aprendizaje que propician la formación para la investigación

Romay Muñoz (1994) sostiene que uno de los medios más apropiados para prepararse en investigación, es residir en centros de investigación, pues en éstos se da la mejor oportunidad para obtener, bajo supervisión, conocimientos y habilidades prácticas para la investigación, las que aparentemente inciden de una forma más positiva que las labores asociadas con actividades instructivas. Así, los estudiantes de posgrado aprenden las reglas de la investigación de sus propios profesores.

Manero Brito (1995) señala que los procesos de aprendizaje por investigación se constituyen en espacios privilegiados para la formación; se trata de lugares colectivos de reflexión, llamados seminarios de investigación, que se estructuran como ejes fundamentales de los procesos de investigación. En ellos se lleva a cabo un análisis crudo y sin miramientos de realidades, procedimientos, estrategias de conocimiento, de control técnico, etcétera. Así, las asesorías y los seminarios abren espacios de formación e información que repercuten en el aprendizaje.

Rugarcía Torres (1997) destaca la importancia de estrategias educativas orientadas a formar al investigador en: conceptos, habilidades intelectuales, actitudes y valores, utilizando para ello la solución de problemas, el análisis de situaciones cotidianas y el diálogo crítico.

Villarreal y Guevara (1994) presentan el modelo de *núcleos de investigación*, el cual fue aplicado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Se trata de una estrategia que consiste en establecer tutorías por parte de investigadores experimentados para que profesores en ejercicio aprendan a investigar investigando y, de esta manera, e intensificar los procesos de formación. Los núcleos se forman con tres profesores: un líder (con experiencia en investigación) que tenga un proyecto de investigación en proceso y dos asociados. Los docentes incorporados a los núcleos como asociados, trabajan en dos direcciones: colaborando con un investigador experimentado en el proyecto que éste desarrolla y, por otro lado, generando un proyecto propio después de haber colaborado con el investigador y bajo su asesoría.

Royo Sorrosal y Reyes Chávez (1997) refieren que en el doctorado en educación de la Universidad Iberoamericana se ha favorecido el desarrollo individual y los procesos de grupo, porque sus estrategias de formación enfatizan no sólo lo tutorial, sino también la integración de grupos de investigación; además atienden cuidadosamente a la selección de catedráticos, tutores y alumnos. La bondad del programa se ha sustentado en tres elementos estratégicos: la relación personalizada entre el estudiante y el tutor; el ambiente académico en la formación de los investigadores; y las interacciones para fortalecer las relaciones entre los miembros de los grupos.

Rojas Soriano (1992) hace referencia a los cursos taller sobre investigación sociológica y metodología de la investigación, que ha conducido durante varios años con la intención de formar investigadores educativos. Sobre todo hace hincapié en que el trabajo en taller facilita la realización de la práctica investigativa al crear espacios para el análisis, la discusión y la reflexión, que impulsan el quehacer colectivo e individual.

Martínez Rizo (1999) establece que un programa logrará formar buenos investigadores si selecciona cuidadosamente a sus alumnos; si los hace leer y escribir mucho y los retroalimenta; si los hace dialogar con los grandes autores de su campo y llegar a síntesis propias; si los hace adquirir un dominio de una gama adecuada de técnicas; si gracias a la vivencia diaria en el grupo de trabajo, propicia en ellos el desarrollo de un *ethos* de investigación; y si los investigadores de más experiencia del grupo consideran como su mayor logro el que sus alumnos lleguen a producir obras bien acabadas, por medio de las cuales los superen.

El mismo autor insiste en subrayar la dimensión colectiva como elemento central de la formación para la investigación. Esta dimensión debería ser indisoluble de la tutoría y se concreta en la figura del seminario de investigación como espacio clave en el que un grupo de investigadores en formación y otro con experiencia, sus tutores, ponen en común los avances, analizándolos críticamente y sugiriendo caminos para enriquecerlos. El seminario es, además, el mejor mecanismo para complementar las debilidades y reducir los riesgos de la tutoría individual.

En este sentido, Fresán Orozco (2001) sostiene que los seminarios y talleres de investigación son espacios apropiados para el debate de las teorías, las ideas y metodologías propias del quehacer heurístico, esto es porque las teorías y las ideas no se aprenden; se asimilan, se deconstruyen y reconstruyen a través de la discusión académica. Por ello, son actividades esenciales para la formación de los estudiantes en los estudios de posgrado y se requieren en un plan de estudios adecuado para la formación de hombres autónomos.

Estilos de tutoría y de relación con los estudiantes

Sánchez Puentes (2000) considera la relación de tutoría como el eje rector del proceso enseñanza aprendizaje, por lo tanto ésta debe responder a un programa cuidadosamente diseñado. Hace notar que en los planes de estudios de programas de posgrado que coincidan con esta visión, se hará evidente la ausencia tanto de cursos de metodología científica como de seminarios generales sobre epistemología o la estructura del proceso de producción del conocimiento en un campo científico en particular. En estos casos, es el proyecto de investigación que se va desarrollando al lado del tutor, el que orienta el proceso de formación y es el tutor quien enseña el oficio del investigador en el que entran en juego saberes teóricos y prácticos significativos.

En la misma línea, Jasso Méndez (2001) sostiene que, para la formación de investigadores en el posgrado, la relación de tutoría es uno de los ejes didácticos más fecundos y efectivos porque ésta constituye un sistema de enseñanza multidisciplinaria que fomenta la participación y la autocritica de los estudiantes en una interacción continua entre ellos y los investigadores que fungen como tutores académicos, de tal manera que se introduce una dimensión de socialidad dentro de la vida académica del posgrado.

Fresán Orozco (2001) plantea por su parte que la función de asesoría (tutoría), no puede comprenderse como un ejercicio de poder, requiere la comprensión de las necesidades de los estudiantes y una regulación casi invisible para que el alumno pueda llegar a la madurez, alcanzando el conocimiento académico y la identidad.

En relación con procesos no formales de formación de investigadores se encontraron estudios como el de Moreno Bayardo (2000) que recupera la experiencia de expertos en formación para la investigación iniciando con la caracterización de sus propios procesos de formación, los que se iniciaron en su mayoría desde lugares y experiencias no formales. Por otra parte, Colina Escalante (2002) se acerca a tres investigadores reconocidos para detectar factores que fueron determinando su interés, su formación y su trayectoria como investigadores, destacando cómo sus capitales y *habitus* (en algunos casos familiar o institucionalmente heredados) influyeron en su formación y logros.

CONDICIONES INSTITUCIONALES

En esta categoría se agruparon los trabajos en los que se analiza de alguna manera el papel que tienen las condiciones de las instituciones en las que se

llevan a cabo los procesos de formación para la investigación y en la posibilidad de que dichos procesos alcancen satisfactoriamente sus objetivos. Se asumen como condiciones institucionales, no sólo las relativas a infraestructura, sino también las referidas a factores como el clima organizacional, el régimen institucional de investigación, la reglamentación, las condiciones laborales, etcétera.

Únicamente siete de las publicaciones localizadas hacen referencia a condiciones institucionales, en ellas es posible identificar:

- a) Recurrencia en el señalamiento de carencias en la infraestructura de apoyo a la investigación y, en consecuencia, a la formación para la investigación; especialmente en lo relativo a espacios físicos, centros de información documental y servicios de cómputo.
- b) Énfasis en la necesidad de fortalecer políticas institucionales de apoyo a la investigación, pues resulta un contrasentido abrir programas de posgrado en educación que declaran entre sus objetivos el de formar para la investigación, en instituciones carentes de recursos humanos y materiales para realizarla, administradas en algunos casos por autoridades que no han desarrollado una sensibilidad académica que los lleve a considerar el apoyo a la investigación como una de las prioridades institucionales.
- c) Atención a factores como la dinámica académica y el clima de trabajo (organización, formas de relación, formas de ejercer la autoridad, grupos de poder, etcétera) que se gestan al interior de las instituciones, como una condición que estimula o limita tanto la investigación, como la calidad de la formación para la investigación que se ofrece en la institución.

Moreno Bayardo (2001b) sostiene que las condiciones institucionales de oferta de los posgrados en educación, que son la principal vía formal por la que se ofrece la formación para la investigación educativa, necesitan ser significativamente mejoradas; esto sin perder de vista que la tradición de apoyo a la investigación educativa que realizan los académicos que laboran en las diversas instituciones de educación superior, tanto universitarias, como formadoras de docentes, es sumamente variable.

Fresán Orozco (2001) señala que las instituciones de mayor calidad son aquellas que, además de lograr diferencias positivas entre los conocimientos y habilidades de los estudiantes antes de su ingreso a los programas y al momento de su egreso, les agregan el mayor valor en cuanto

a conocimientos, personalidad y desarrollo profesional. Plantea además que el proceso formativo en las instituciones que intentan tener individuos autónomos se caracteriza por proveer en todas las formas posibles un ambiente para esta forma de aprendizaje; por ello, la pedagogía en el posgrado puede comprenderse como la construcción de un ambiente educacional que incluye una asesoría adecuada, recursos, información, experiencia, redes de relaciones e instrucción directa.

Por otra parte, resulta de interés la aportación de Célis Colín (1998) en la que vincula la problemática de la falta de claridad en la orientación curricular de los posgrados, con la de la formación para la investigación, señalando que pretender sustentar el desarrollo de la investigación en el fortalecimiento de un posgrado ambiguo o invertebrado, no contribuye a formar investigadores de calidad.

PROGRAMAS Y EXPERIENCIAS

En esta categoría se agruparon trabajos que recuperan, sistematizan, analizan y/o evalúan experiencias concretas de formación para la investigación, ya sea que éstas hayan tenido lugar o no, bajo el esquema o en el contexto de un programa formal. Aquí fue posible ubicar 18 documentos, de los cuales cinco artículos recuperan experiencias de programas que forman para la investigación; un artículo y un libro refieren experiencias alternas diseñadas para formar en investigación a profesores en ejercicio; un artículo plantea un modelo integral para la enseñanza del proceso de investigación educativa; seis artículos, una ponencia y dos capítulos de libros tienen como objeto de estudio a los posgrados, pero tratan el aspecto de la formación para la investigación, aunque no lo hagan como tema central; y, por último, un artículo aborda la problemática de la formación para la investigación.

Programas

En los documentos analizados se presentan dos perspectivas en relación con los programas (especialmente de posgrado) que forman para la investigación, así como una propuesta:

Para Celis Colín (1998), tener que vincular la formación para la investigación con la formación de posgrado en el marco de políticas como las del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, ha traído como consecuencia el surgimiento de nuevas opciones de titulación sin investigación; que la

formación se oriente más hacia la docencia que a la investigación; y que surjan intereses de investigación desvinculados de las necesidades de los sectores productivos y sociales del país, así como de los problemas prioritarios de éste. Por otra parte, la presión institucional para que los docentes cuenten con grados académicos de maestría o doctorado ha fomentado el credencialismo, el poco interés por la investigación así como el mal uso (desperdicio) de los pocos recursos destinados a la misma.

En los planteamientos de Díaz Barriga (1993) aparecen señalamientos relativos a la proliferación de cursos de investigación en los programas de educación superior, los cuales *enseñan* a investigar cualquier cosa y en muchos de los casos están atendidos por profesores con escasa experiencia en las tareas de investigación. Ante esta situación destaca que la formación para la investigación requiere que los propios planes de estudio la promuevan, pero teniendo en cuenta que todo campo de conocimiento genera sus estrategias y posibilidades de investigación; en otras palabras, exige que se respeten sus procesos particulares.

Moreno Bayardo (2000b) sostiene que, en la formación para la investigación en un buen número de los posgrados en educación, hay problemas en la raíz, en el árbol y en los frutos. En la raíz en tanto que se ha mostrado que la presencia de la investigación en un buen número de programas es pobre; en el árbol porque se hace evidente que, entre los académicos a cargo de la formación, los investigadores activos son una minoría y las estrategias con que éstos pretenden formar para la investigación, en muchos de los casos no reflejan una clara visión de lo que significa saber investigar; en los frutos porque los productos de investigación de los estudiantes manifiestan, en no pocas ocasiones, deficiencias importantes.

Así, el problema no es sólo de tipo didáctico (cómo enseñar a investigar) es, sobre todo, de solidez de la vida académica y de producción en su conjunto, asociado muy estrechamente con las precarias condiciones en que han nacido algunos de los programas de posgrado en educación y a una cultura en transformación donde la tarea educativa necesita concebirse cada vez más vinculada a la investigación, no como mero asunto de *hacer*, sino también de producir conocimiento. En este trabajo destaca la percepción de que parte del problema de los posgrados en educación, tiene que ver con aspectos académicos y con las estrategias de formación para la investigación que éstos utilizan.

Cuando Romay Muñoz (1993) analizó el papel de la investigación en seis programas de posgrado en educación en México que fueron estudiados en el periodo 1980-1992, encontró que las actividades de investigación en la mayoría de los casos, tendían a realizarse de manera independiente

al plan de estudios y que 67% de los exalumnos manifestaban que el entrenamiento recibido no fue suficiente para resolver sus necesidades profesionales.

Otras problemáticas encontradas en los documentos analizados se refieren, por una parte, a los profesores, tutores e investigadores y, por otra, a los planes de estudio. En referencia a los primeros, las publicaciones analizadas señalan la existencia de casos de: escasa o nula formación en investigación de académicos que fungen como profesores y/o asesores de tesis; formación para la investigación orientada sólo desde las preferencias metodológicas de los profesores de los programas; definición de las investigaciones de los estudiantes con un enfoque subordinado a los objetivos de los investigadores que tienen a su cargo la docencia; así como investigadores que no facilitan la formación para la investigación y operan con juicios rígidos, devaluando totalmente los productos de los estudiantes (en ocasiones hasta sin leerlos detalladamente), por su tendencia a cuidar el prestigio personal o de grupo.

En el caso de los planes de estudio, el análisis de los documentos permitió detectar ciertas deficiencias comunes en diversos programas de posgrado, tales como: no contar con un parámetro ideal, propio o externo, para orientar los proyectos institucionales; no considerar de manera explícita el desarrollo de habilidades de pensamiento y el aprendizaje de técnicas requeridas en la práctica de investigación; excesiva carga teórica; desequilibrio entre la cantidad de tiempo dedicado a la formación por medio de cursos y el destinado a las asesorías individualizadas; multiplicidad de formas de concebir la metodología de la investigación; y presencia de factores que limitan la posibilidad de los estudiantes de recibir asesoría, entre ellas la falta de tutores calificados y con tiempos de contratación suficientes para dedicarse a la asesoría.

En el ámbito de propuestas, aparece la de Leal y Fuenmayor (1999) que plantea un modelo integral para la enseñanza-aprendizaje del proceso de investigación educativa, apoyado en un principio de programación que ordena la enseñanza-aprendizaje del proceso integrando lo didáctico, lo psicológico y lo sociocultural. La estrategia central de enseñanza es el trabajo socializado, unido al aprendizaje significativo por descubrimiento y a la actividad individualizada de cada estudiante.

Las publicaciones analizadas en esta categoría incluyen también algunas propuestas encaminadas a apoyar a los programas de posgrado en la solución de diversas problemáticas, entre ellas las relacionadas con la formación para la investigación; dichas propuestas consisten en:

- a) Definir los criterios de admisión a los programas, cuidando de que quien ingrese haya alcanzado cierto desarrollo en habilidades básicas, tenga interés por las necesidades humanas y por la alta especialización, sabiduría interdisciplinaria y la vivencia de diversas experiencias educativas.
- b) Construir un currículo integrador que permita la adquisición de los elementos metodológicos indispensables para la práctica de la investigación educativa.
- c) Concebir la práctica investigativa como un proceso permanente, colectivo, participativo y *estrechamente vinculado con la docencia*.
- d) Incorporar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes un contacto estrecho con la práctica investigativa de sus formadores, así como participar en proyectos de investigación generados por los mismos.
- e) Atender a la producción de conocimientos útiles, aplicables a la solución de problemas prioritarios, así como a la posibilidad de difundirlos oportunamente.
- f) Organizar un aparato de apoyo administrativo que opere con eficiencia.

La revisión de los documentos incorporados a esta categoría permitió constatar que sigue existiendo un debate no dirimido acerca de la figura del docente-investigador y de la posibilidad real de que un profesional pueda realizar simultánea y eficientemente ambas prácticas. Quienes lo consideran viable, han generado propuestas para orientar la formación de docentes-investigadores, tales como: propiciar dicha formación abordando fenómenos y procesos educativos concretos, intercambiar ideas entre profesores y estudiantes, desarrollar la capacidad para trabajar en equipo, cultivar la imaginación y el desarrollo de habilidades del pensamiento, atender a la gradualidad y secuencia de los aprendizajes que se promuevan, incorporar la formación para la investigación como un elemento de la formación integral de los profesores y promover la formación de recursos humanos para la investigación educativa en las escuelas normales.

Al respecto, Porlán Ariza (2002) considera que uno de los problemas de mayor interés para su análisis, es la manera de iniciar a los enseñantes en ejercicio, en las actitudes y metodologías de la investigación en el aula, para lo cual ha ensayado dos vías: cursos de larga duración con encuentros semanales que permiten atender un número amplio de maestros; o bien la participación de equipos de maestros en la evaluación investigativa de su propio proyecto didáctico.

Por su parte, Glazman Nowalski (2002), refiriéndose al vínculo investigación-docencia en la universidad pública, distingue entre investigación para la docencia, investigación como docencia e investigación para la producción y aplicación de conocimientos. Sustenta de manera especial la propuesta de la *investigación como docencia*, esto es, la que se relaciona con aquellos procesos de aprendizaje que utilizan conceptos, métodos y técnicas de la investigación como formas de aproximación al saber y con lo que algunas corrientes psicológicas califican como aprendizaje por descubrimiento. Señala también que la falta de experiencias de investigación de parte de los docentes, las escasas experiencias previas de formación de los estudiantes en este sentido y la organización curricular de la mayor parte de las licenciaturas, son los principales obstáculos a superar en la operación de una propuesta como ésta.

Fernández Rincón (2002) también hace referencia a la investigación como docencia, especificando que no se trata de que el maestro investigue su propia práctica, sino de que alumnos y profesores investiguen el objeto de su materia, propuesta cuyo problema nodal radica en formar a los actuales y futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación.

Morán Oviedo (2002) propone una *docencia en forma de investigación* coordinada por tres constantes indisolublemente entrelazadas: *a)* el que aprende a indagar (sujeto-cognoscente); *b)* el que enseña a indagar (docente-investigador) y *c)* la cosa indagada (objeto de indagación). Destaca el sentido pedagógico de la investigación, señalando que quien no aprendió a investigar en su proceso formativo, podrá resolver problemas en lo trillado y consabido, pero nunca en lo específico de cada situación concreta; de allí que el profesional, el investigador y el docente sin excepción, requieran una formación en y con las estrategias de una didáctica de la investigación.

En esa misma línea de reflexión, Soria Nicastro (2002), retomando planteamientos que hizo desde 1980 con el fin de mostrar aún hoy la vigencia de los mismos, cuestiona por qué esperar hasta el posgrado para introducir al estudiante en la investigación, argumentando lo que acontece actualmente en la universidad latinoamericana: a nivel de posgrado sucede una estéril tarea remedial de lo que no se hizo antes; ubicar la docencia de la investigación en el posgrado reduce dramáticamente las posibilidades de desarrollar en el estudiante sus capacidades de investigación; y en la situación dominante, sólo unos cuantos iniciados logran llegar a ser investigadores. Destaca que no se trata de reemplazar, sustituir, distorsionar o maltratar la formación rigurosa que proporcionan los posgrados, sino que se propone ampliar su base, anticipar el estímulo de tales disposiciones que sirven para toda la vida.

Experiencias

En relación con comunicación y análisis de experiencias, se encontraron tres artículos relativos a doctorados en educación para la formación de investigadores: el interinstitucional con sede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (en dos momentos) y el de la Universidad Iberoamericana; un artículo que presenta un proyecto de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, orientado a formar en investigación a los profesores, con apoyo en la conformación de núcleos de investigación; una ponencia que relata la experiencia de formación para la investigación en la licenciatura en ciencias de la educación y la maestría en educación de la Universidad La Salle Guadalajara, un libro de Rojas Soriano (1992) en el que refiere la experiencia de cursos taller cuyo objetivo fue formar para la investigación a profesores en ejercicio y tres libros de Martínez Rizo (1993, 1995, 2000) en los que aborda experiencias de formación para la investigación vinculadas con programas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Martínez Rizo (1993) presenta el doctorado interinstitucional con sede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, como una alternativa para la formación de investigadores educativos con nivel de excelencia; se trata de un programa dirigido específicamente a personas con antecedentes adecuados, amplia experiencia en investigación educativa y que hayan participado en el trabajo de equipos de investigación en instituciones sólidas. El doctorado en cuestión es de carácter tutorial, los doctorandos dedican tiempo completo al trabajo de investigación y tesis, se propicia la interacción de los participantes en seminarios donde presentan a los tutores y demás estudiantes los avances de sus trabajos.

Posteriormente, el mismo Martínez Rizo (2001) hace algunas reflexiones sobre la experiencia tenida en este programa considerando que en el éxito del mismo hay factores organizativos como son el partir de un convenio interinstitucional y la flexibilidad de la institución sede; y factores académicos, dado que los elementos sustantivos del programa, o sea los actores básicos que son los tutores y los alumnos, así como los procesos académicos que son la tutoría y los seminarios, pudieron desarrollarse en forma adecuada.

Así, entre las características relevantes de las experiencias tenidas en los programas de doctorado destacan: contar con una currícula centrada en la realización de un proyecto de investigación, ser de carácter tutorial, utilizar los seminarios como espacios donde se interactúa con los tutores y demás participantes y seleccionar cuidadosamente a catedráticos, tutores y alumnos.

Una experiencia de especial interés por sus características e impacto es la del Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior (PIIES). Al referirse a la misma, Martínez Rizo (2000) hace notar que este programa propició la formación de investigadores por medio de tres modalidades: cursos cortos, promoción del doctorado interinstitucional en educación y la colaboración entre maestrías.

En este último caso, fueron convocados los responsables de los mejores programas de maestría, quienes coincidieron en que la proliferación de posgrados de baja calidad en el campo educativo y las carencias que aun los mejores tienen, hacía necesario por una parte, que los buenos programas se apoyen y por otra, que existiera algún mecanismo de evaluación externa, así surgió la Red de Unidades de Investigación y Posgrados en Educación (RUIPE).

Desde el proyecto original, el PIIES no se consideró como un programa limitado a otorgar financiamiento, sino que apoyó la formación de investigadores, la difusión de los resultados de las investigaciones y la consolidación de infraestructuras, entre otras cosas; pero su punto central fue el apoyo a los proyectos de investigación, como lo muestran los productos más relevantes de los 70 proyectos apoyados: 17 tesis de maestría y 15 de doctorado, 16 libros, 6 capítulos de libros, 39 artículos, 54 ponencias y 8 conferencias.

En otra de sus publicaciones, Martínez Rizo (1995) abunda sobre la situación de los programas de posgrado en educación en México, señalando la escasez de posgrados de buen nivel, orientados a la formación de investigadores en educación, haciendo notar que puede resultar engañoso el dato relativo al gran número de posgrados en educación. Según afirmaciones del autor del libro en cuestión, en 1995 sólo había cinco programas con bases que pudieran considerarse adecuadas, en principio, para la formación de investigadores, del centenar que ya se ofrecía en el país y en el doctorado no había todavía un solo programa que pudiera pretender nivel de excelencia, con la posible excepción del DIE; no había tampoco instituciones en condiciones de ofrecerlo por sí solas a corto plazo.

En el aspecto de formación de profesores-investigadores, se llevaron a cabo dos experiencias formativas alternas reportadas como positivas por parte de los autores que las recuperaron: una es la de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, ya referida en otro apartado, así como la que Rojas Soriano (1992) tuvo con cursos taller sobre investigación sociológica y metodología de la investigación en los que el proceso formativo se generó en torno a la discusión de los proyectos de investigación elaborados por los participantes.

Una experiencia más, presentada por Villalpando Aguilar (2001) se refiere a una licenciatura universitaria en ciencias de la educación, en la que la formación para la investigación es una herramienta de trabajo, pero se encuentra con la limitación propia de una planta de profesores heterogénea con más experiencia en la docencia que en la investigación. En la maestría en educación de la misma institución universitaria, los alumnos desarrollan habilidades fundamentales que tienen como referente el perfil de un investigador orientado a la acción innovadora; en este programa la formación en cursos y seminarios diversos se complementa con la tutoría individual en el trabajo de tesis.

En esta publicación llama la atención que también se hace un breve análisis del mercado de trabajo señalando que los egresados de la licenciatura y de la maestría en cuestión, tienen oportunidades muy limitadas para realizar investigación con apoyos institucionales. Por otra parte, es escasa la difusión de las investigaciones elaboradas en la maestría y las oportunidades de contratación de los egresados en tareas relacionadas con la investigación son igualmente escasas.

De afirmaciones como las que se hacen en el trabajo que acaba de referirse, surgen cuestionamientos medulares que aquí se comparten para la reflexión: ¿habrá que seguir formando licenciados y maestros con un perfil de egresado que no es demandado en el mercado de trabajo?, o bien ¿se tiene que seguir propiciando la formación en este campo precisamente para ir generando conciencia de lo que este tipo de profesionales puede aportar a las instituciones?

CAPÍTULO 5

CONSIDERACIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL CAMPO

Como se mencionó en el apartado de caracterización global de la producción, si bien ésta supera en 72% a la de la década anterior, sigue siendo escasa; esto se percibe aun asumiendo que los documentos que fue posible identificar y recabar (77), no constituyen el total de lo publicado.

Por otra parte, el número de investigadores que trabajó en la década con objetos de estudio ubicados en este campo temático, es sumamente reducido; se identificaron 56 autores, pero sólo ocho de ellos cuentan con más de una publicación (mínimo dos, máximo diez) en el periodo de interés. Esta situación sugiere que la mayoría de los investigadores con publicaciones relativas al campo ha abordado la temática como interés ocasional, pero ésta no se ha constituido en su línea de investigación; sin embargo, es esperanzador el hecho de que cada uno de los dos autores de mayor producción en el campo conformó equipos académicos en los que participan investigadores en formación y generó sus productos en interacción con éstos, lo que quizá funcione como una especie de inducción que, a futuro, les haga optar por la formación para la investigación como objeto de estudio.

En la producción analizada se detectaron dos debates débilmente presentes: uno acerca de la figura del docente-investigador, que aunque tuvo su auge en la década de los ochenta, sigue siendo foco de atención de algunos investigadores que plantean alternativas para la formación de profesionales en el marco de esa concepción; esto a pesar de que en los

foros donde se comparten productos de investigación educativa, lo más común es escuchar que se tiende a descartar la posibilidad de que, en los hechos, un profesional pueda atender satisfactoria, eficientemente y con la misma intensidad ambas funciones.

El otro debate aparece aún menos explicitado, pero puede detectarse como subyacente; se refiere a si es posible formar para la investigación de una manera sistemática. Si bien existen artículos como el de Martínez Rizo (1999) en los que se acepta dicha posibilidad, no son pocos los investigadores de amplia trayectoria que tienden a descalificar los intentos de caracterizar hacia dónde tendría que dirigirse la formación para la investigación, o bien, a sistematizarla. La mencionada descalificación ocurre con base en el argumento de que *a investigar se aprende investigando*, pero quizá también desde la preocupación de que se caiga en el error de proponer formas únicas de generar procesos de formación para la investigación. Valdría la pena analizar si esta última postura tiene alguna vinculación con el hecho de que el *habitus* del investigador educativo se perciba aún como algo difuso.

No se encontró debate teórico presente en el campo y la posible razón de ello es preocupante; en la producción analizada hay un escaso trabajo de construcción conceptual y de teorización relativos a la formación para la investigación. Después de la publicación de la primera edición de la obra *El oficio del investigador educativo* de Martínez Rizo en 1991, es hasta 1995 cuando empiezan a surgir otros trabajos de mayor consistencia y profundidad, con algunas aportaciones en ese sentido.

En forma correlativa al surgimiento del interés por el desarrollo de habilidades de pensamiento en los diversos niveles educativos, así como al creciente auge de la formación en valores; el año de 1995 es una especie de parteaguas entre una forma de referirse a la formación para la investigación —en términos de cursos de metodología o enseñanza artesanal— y la posterior aparición de actitudes, habilidades y valores que se consideran como objetivos relevantes en los procesos de formación para la investigación. Se percibe, además, que hay mayor profundidad y consistencia en los productos que se han generado en el campo en los últimos cuatro años (1999-2002).

Como se señaló anteriormente, una comparación con lo producido en la década 1982-1992 permite percibir que el aumento de producción en el campo alcanza a ser proporcionalmente significativo, pero además aparecen nuevos focos de atención en dicha producción, tales como cierto énfasis en la categoría de actores (formadores y formandos); el interés por identificar y caracterizar habilidades investigativas; así como la incipiente

exploración de lo que ocurre y se juega *al interior* de los procesos de formación para la investigación. Por otra parte, haber constituido un campo temático específico sobre *formación para la investigación* parece haber facilitado un análisis más pormenorizado de la producción encontrada, la que se sigue localizando en forma estrechamente vinculada con temáticas como la formación en los posgrados, la de docentes y la investigación educativa.

Enfatizando ahora el análisis en el punto específico de la *formación de investigadores en educación*, se encontraron publicaciones que coinciden en el planteamiento de que lo que ocurre en el campo de la formación para la investigación educativa es en parte reflejo:

- a) De políticas nacionales que, sobre todo en los últimos años, manifiestan escaso interés por apoyar la investigación en ciencias sociales.
- b) De que el campo de la investigación educativa, con ligeras variantes, sigue caracterizándose por débil la estructuración, poca autonomía relativa y escaso prestigio científico; rasgos que Emilio Tenti Fanfani señaló desde 1984.

Moreno Bayardo (2000b:74-77) sostiene que estas características siguen presentes, a partir del análisis de situaciones problemáticas identificadas en los posgrados en educación, que fueron detectadas con apoyo en entrevistas a profundidad realizadas a expertos. Así pudo establecer que en los posgrados en educación se viven algunos problemas íntimamente vinculados con las características que prevalecen en el campo de la ciencia de la educación en México:

- a) La masa crítica del conocimiento está dispersa entre pedagogía, didáctica, técnicas y trabajos de investigación educativa. La bibliografía en algunas áreas temáticas, aún está dispersa y difusa; no hay una sistematización avanzada de los conocimientos ya generados, aunque es un hecho que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha realizado una importante labor al respecto. Sin embargo, no puede afirmarse que haya autores clave definidos en la investigación educativa, en algunas áreas hay investigadores de mayor presencia en el campo, con una producción de reconocida calidad y continuidad, pero lo que existe es más bien un panorama amplio y heterogéneo.
- b) El campo de la educación y la investigación educativa son *como cosas sin dueño*, parece que todo mundo puede entrar en este campo *de fácil acceso* en el que se establecen escasas o nulas condiciones de ingreso; hay

mucha gente que se dedica a cosas de educación y/o produce discurso sobre educación, sin tener una cierta formación de tipo profesional en el campo educativo o una práctica educativa, lo que condiciona o limita la posibilidad de construcción de objetos de estudio en el campo de la ciencia de la educación y de aportaciones relevantes al mismo.

- c) Se puede acceder a muchos de los posgrados en educación desde cualquier línea, para cualquier proceso, sin prerrequisitos que establezcan condiciones favorables para que los aspirantes consoliden una formación que les permita llegar a investigar en el campo de la ciencia de la educación o a ser expertos en alguna práctica educativa.
- d) Algunas instituciones educativas abren posgrados en educación por considerar que éste es un campo más fácil y, por lo tanto, que más rápidamente permite que los profesores cumplan con la exigencia de contar con un grado, aunque no continúen la formación en su disciplina de origen. Por otra parte, en muchos casos se ha distorsionado la concepción del profesor-investigador; exagerar el hecho de que el profesor haga investigación de su docencia, ha llevado a algunas universidades a que la investigación y la formación se realicen principalmente enfocadas al campo educativo, en detrimento de la producción en las disciplinas de origen de los investigadores.
- e) En íntima relación con los señalamientos anteriores, ocurre que la educación se valora generalmente como algo inferior, esto se refleja en el escaso prestigio que se concede (unas veces con fundamento y otras sin él) a los programas de posgrado en educación, en las características de los alumnos de dichos programas; y últimamente, hasta en el mensaje que subyace en el hecho de que se estén considerando como *destinatarios preferentes* —según propuesta de algunos programas de apoyo a la formación de profesores de las instituciones públicas (como Promep)— a quienes están en edades avanzadas.

Quizá el rasgo en el que pudiera percibirse alguna diferencia con la situación esbozada por Tenti en 1984, es el de la baja autonomía relativa; ninguno de los expertos entrevistados por Moreno Bayardo (2000a) señaló como problema que, en la actualidad, la determinación acerca de qué se investiga y cómo, esté proviniendo de agentes externos (como las políticas públicas); pero no hay que perder de vista que la mayoría de los expertos entrevistados habló desde la experiencia de estarse desarrollando en el ámbito de universidades públicas, con amplio margen de autonomía. Este margen no está presente para otro tipo de investigadores, por ejemplo en instituciones

donde las autoridades esperan que la investigación produzca transformaciones prácticas a corto plazo, o bien en políticas como las que se plasman en las convocatorias que expide la Dirección General de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Pública, en las que se ofrece financiamiento a proyectos de investigación educativa que aborden alguna de las temáticas enlistadas en dichas convocatorias, contando con un tiempo máximo de ocho meses para la realización de los mismos, incluyendo la presentación de resultados.

En el marco de situaciones como las señaladas en los párrafos anteriores, tal parece que cada vez habrá menos recursos para la investigación educativa y los que haya, tendrán que ser destinados a abordar los temas señalados como prioritarios por los financiadores. De continuar con esta tendencia, el margen de autonomía del campo de la ciencia de la educación no sólo no se ampliará, sino que se irá reduciendo cada vez más.

Por otra parte, es un hecho que aun con situaciones problemáticas como las que se han descrito, la dinámica de producción de conocimientos en el campo de la ciencia de la educación, por lo menos en algunas instituciones, se está revitalizando por la participación de cuerpos académicos que han hecho de la investigación educativa y de la formación de investigadores el eje de su desempeño profesional, a ello pretenden contribuir también muchos de los posgrados en educación que trabajan por mejorar las condiciones institucionales que puedan fortalecer la calidad de la formación que en ellas se genera.

Finalmente, con el interés de realizar una lectura comparativa, se tomaron como base por una parte, dos estados de conocimiento referidos a la producción de la década 1982-1992, que fueron coordinados por Galán Giral (1995) y Martínez Rizo (1997b); y, por otra, lo reportado en el presente estado de conocimiento.

Un primer elemento diferenciador es la categoría central en torno a la cual fueron construidos, los de la década anterior se focalizaron en la *formación de investigadores en educación* y se ubicaron en el área denominada *investigación de la investigación educativa*; mientras que el presente trabajo lo hizo en torno a la *formación para la investigación* y se ubicó en el área de *sujetos, actores y procesos de formación*. Como se precisó en el apartado referente a la delimitación del campo temático de la *formación para la investigación*, el significado atribuido a esta última expresión incluye como una de sus modalidades la *formación de investigadores*, pero no se reduce a ésta.

Entre las razones por las que se propuso el cambio, está el hecho de que en el panorama amplio de los *procesos de formación* se encuentra la *formación de investigadores*, pero también la necesidad de formar para la investiga-

ción con otras finalidades, por ejemplo para ser usuario de investigación o para utilizar la investigación como herramienta de análisis y mejoramiento de un desempeño profesional determinado. Todo ello es objeto de interés para el campo de la educación y se ha convertido en objeto de estudio de diversos investigadores, por ello el presente estado de conocimiento no se circunscribió a la formación de investigadores en educación, pero sí la convirtió en su principal interés.

La búsqueda y análisis de las publicaciones localizadas permitió detectar que el trabajo de construcción conceptual relativo al campo temático de la *formación para la investigación* es escaso, de allí que en este documento se haya dado un espacio importante a la tarea de definición del campo y al reporte escrito acerca de la misma. Un trabajo de esta naturaleza, aunque muy posiblemente haya sido realizado, no se encontró reportado en los estados de conocimiento relativos a la producción de la década 1982-1992.

El hecho de trabajar específicamente la *formación para la investigación* (en relativa independencia de los campos referentes a posgrados y a investigación de la investigación educativa), abrió la posibilidad de realizar un análisis pormenorizado de las aportaciones de los documentos que integraron el acervo, descendiendo a detalles como los relativos a procesos y prácticas en la formación para la investigación, a la función de los tutores y en general a los cómo precisos que en su momento Martínez Rizo (1997b:115) señaló como diferidos para otros lugares y momentos cuando se llevó a cabo el taller organizado con la intención de hacer el balance de lo encontrado en el estado de conocimiento 1982-1992.

Aunque los estados de conocimiento de una y otra décadas difieren en características y estructura, es posible detectar, desde una lectura global de los mismos, algunas transiciones importantes:

- a) La anterior preocupación por la escasez de programas que formen para la investigación, sobre todo en el nivel de doctorado, parece trasladarse a una preocupación por la falta de claridad de objetivos en los posgrados en educación y por la proliferación de programas, que ha traído consigo un amplio margen de variación en el nivel de calidad de la formación que se propicia en los mismos.
- b) El señalamiento común en la década de los ochenta, acerca de que los investigadores educativos en funciones, en su mayoría habían sido formados en la práctica, toma ahora otro cariz: hay más investigadores que se han incorporado al campo por la vía de los estudios de posgrado y un número importante de estudiantes se encuentra en formación

(10 000 en maestrías y 1 100 en doctorados según datos de ANUIES correspondientes al año 2001).

- c) Suponiendo que sólo los estudiantes de doctorado estén aspirando a incorporarse como investigadores a la investigación educativa (y sin poner en duda la calidad de su formación), ocurre que no existe igual número de plazas para incorporarlos a universidades, centros e instituciones de educación superior, no sólo por las limitaciones presupuestales que se reflejan en la escasez de plazas de nueva creación, sino porque los investigadores activos, a pesar de que tienen una edad promedio que oscila entre los 50 y 60 años, encuentran motivos más convincentes para permanecer activos, que para buscar su jubilación. Así, se prevé una saturación de los espacios para incorporar investigadores educativos que también traerá consigo otro tipo de consecuencias para el campo de la investigación en educación.
- d) Una transición más se percibe en el interés por identificar rasgos deseables a desarrollar en los procesos de formación para la investigación; lo que anteriormente parecía quedar cerrado con la afirmación de que *se aprende a investigar investigando*, hoy es explorado con mayor detalle y cada vez son más los trabajos en los que se plantea la posibilidad de formar sistemáticamente para la investigación y se identifican aspectos específicos en los que habrá de incidir dicha formación, así como estrategias (no recetas) que han resultado eficaces para propiciar su desarrollo.
- e) Aparece además, en esta última década, un marcado interés por explorar sobre los procesos de formación para la investigación, analizados desde la perspectiva de los actores que intervienen (formador y formandos), así como cierto énfasis en el análisis de las condiciones personales e institucionales en las que éstos ocurren.
- f) Alcanza a ser perceptible también una creciente madurez de los cuerpos académicos sobre todo en algunas instituciones y entidades federativas; la producción localizada en relación con el campo temático de la *formación para la investigación* ya no tiene como centro exclusivo la capital del país, estados como Jalisco y Aguascalientes tienen una producción importante y, poco a poco, surge el interés por el campo en otras entidades federativas.

Existen también algunas situaciones problemáticas que se identifican como persistentes a lo largo de las dos décadas aquí comparadas, tales como:

- a) Las insuficientes condiciones del campo de la investigación educativa que, a pesar de ligeras variaciones (señaladas en el apartado anterior), parecen persistir.
- b) La heterogeneidad de la formación profesional con la que llegan los aspirantes a los posgrados en educación y la diversidad de motivos por los que optan por una formación en este campo.

Desde una visión global, la *formación para la investigación* puede caracterizarse como escasamente desarrollada, aunque con mayor evidencia de dinamización en el periodo 1995-2002. Es un campo en torno al cual se van conformando equipos de investigadores, pero se percibe la necesidad de que se trabaje la *formación para la investigación* como objeto de estudio no de manera ocasional, no sólo en forma colateral a otros intereses, sino como línea central de investigación. Si los equipos en formación que participaron en la elaboración del presente estado de conocimiento asumen con interés la continuidad del trabajo investigativo, es de esperar una producción más abundante y consistente en la siguiente década. Finalmente, no sólo nos toca ser receptores de lo que hay, también podemos y debemos realizar acciones que modifiquen (mejorándolas) las situaciones actuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar González, Ma. Eugenia (2000). “La formación de investigadores desde la perspectiva de un aprendiz”, en *Memorias del III Congreso Regional de Investigación Educativa*, Guadalajara, pp. 21-27.
- Arechavala Vargas, Ricardo (1998). “El proceso formativo de los investigadores: un modelo basado en valores, actitudes y habilidades”, en *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, pp. 1-10.
- Barbier, Jean Marie (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis. Formación de formadores*, serie Los documentos, núm. 9, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Los usos sociales de la Ciencia*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cabello Bonilla, Víctor (1994). “Formación de investigadores en las normales del estado de México”, en *Perfiles Educativos*, núm. 65, julio-septiembre, pp. 24-30.
- Celis Colín, Guillermo (1998). “La formación de investigadores en México”, en *Ciencia y Desarrollo*, México XXIV (140), mayo-junio, pp. 33-41.
- Chavoya Peña, María Luisa y Rivera Carrillo, Alicia (2000). “Cómo se llega a ser investigador. Condiciones de la política y las instituciones”, en *Memorias del III Congreso Regional de Investigación Educativa*, Guadalajara, pp. 11-20.
- Chavoya Peña, María Luisa (2000). “Cómo se llega a ser investigador. Estudio sobre investigadores en la Universidad de Guadalajara”, en *Memorias del XII Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento*, Puerto Rico, pp. 1-18.
- Chavoya Peña, María Luisa y Rivera Carrillo, Alicia (2001). “Dimensiones en torno a la formación de investigadores. Estudio de caso de investigadores SNI de la Universidad de Guadalajara”, en *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima: COMIE.
- Chavoya Peña, María Luisa (2001). “La formación de investigadores en educación”, en *Memorias del Foro Asociado al VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Los Horizontes Posibles para la Educación*, Pachuca, Hidalgo, pp. 55-59.

- Colina Escalante, Alicia de los Ángeles (2002). *Los agentes de la investigación educativa en México "capitales y habitus"*, tesis de doctorado en educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Coronado H., Martha (1996). "La investigación como parte de la formación profesional universitaria", en *Perspectivas docentes*, núm. 19, mayo-agosto, pp. 2-10.
- Covarrubias Villa, Francisco (1997). "La formación de investigadores educativos en México", en *Pedagogía*, núm. 12 (10), primavera, pp. 92-99.
- Díaz Barriga, Ángel (1993). "Investigación, formación y currículum. Notas para una discusión", en *Cuadernos del CESU*, núm. 31, pp. 41-58.
- Díaz Barriga, Ángel (1995). "El problema de la formación intelectual en los posgrados de educación. Notas para una discusión", en *Pedagogía*, núm. 10 (5), invierno, pp. 70-77.
- Díaz Barriga, Frida y Rigo, Marco Antonio (2000). "Formación docente y educación basada en competencias", *Formación en competencias y certificación profesional*, colección Pensamiento universitario, núm. 91, México: CESU-UNAM.
- Ducoing, Patricia et al. (1998). *La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudio*, en Cuadernos del CESU núm. 9, pp. 23-30.
- Espinoza Ayala, Rosalía (1997). "Los estudios de posgrado en México", en *Educativa*, revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, núm. 5, (8): sept., pp. 57-64.
- Fernández Neri, María Elena (1997). "Momentos lógicos en el proceso de investigación del estudiante de maestría en intervención de la práctica educativa", en *Educar*, 1, abril-junio, Guadalajara, pp. 53-62.
- Fernández Rincón, Héctor (1995): "La investigación educativa, discurso escrito de los maestros en servicio en proceso de formación", en *Memorias del simposio internacional, formación docente, modernización educativa y globalización*, colección Los trabajos y los días, México: UPN, pp.131-140.
- Fernández Rincón, Héctor (2002). "Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación", en *Docencia e investigación en el Aula. Una relación imprescindible*, colección Pensamiento universitario, México: CESU-UNAM, pp. 81-89.
- Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós/UNAM-ENEP-I.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*, serie Los documentos, núm. 6, Buenos Aires: Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires.
- Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación. Formación de formadores*, serie Los documentos, núm. 3, Buenos Aires: Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires.

- Fresán Orozco, María Magdalena (2001). *Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales*, tesis de doctorado en Educación, diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa, México: Universidad Anáhuac.
- Galán Giral, María Isabel (1995). “Formación de investigadores en educación”, en *Teoría, campo e historia de la educación*, colección La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, México: COMIE.
- Glazman Nowalski, Raquel (2002). “El vínculo investigación-docencia en la universidad pública”, en *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, colección Pensamiento universitario, México: CESU-UNAM, pp. 64-80.
- Gutiérrez Maciel, Lidia (2000). “Reflexión acerca de las dificultades para vincular la docencia con la investigación”, en *Memorias del III Congreso Regional de Investigación Educativa*, Guadalajara.
- Hernández Cabrera, Ma. Trinidad, et al. (1997). “Situación y perspectivas de la investigación educativa en el estado de Guanajuato”, en *Memorias del II Encuentro de investigación educativa*, México: DGENAM.
- Jasso Méndez, Elizabeth (2001). *La tutoría para la formación de investigadores. El caso de cuatro programas de posgrado de la UNAM*, tesis de maestría en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana (2001). “Hacia una conformación de comunidades de investigadores normalistas”, en *Memorias del Foro de Consulta para el Plan Estatal de Desarrollo en Jalisco 2001-2006*; Tlaquepaque, pp. 54-57.
- Leal, Iria y Fuenmayor, Gioconda (1999). “La enseñanza-aprendizaje del proceso de investigación educativa”, en *Encuentro Educativo*, núm. 6 (1), abr., Venezuela, pp. 37-47.
- López Ruiz, Martha; Schmelkes del Valle, Corina y Guajardo González, Gonzalo (1997). *Metodología para el fomento de la investigación en el SNIT*, México: CHDET.
- Luhmann, Niklas y Schorr, Karl Eberhard (1993). *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana/ITESO.
- Manero Brito, Roberto (1995). “La investigación en posgrado”, en *Perspectiva docente*, pp. 64-68.
- Martínez Ramos, J. de Jesús (2001). “La formación para la investigación: Reflexiones en el marco de las instituciones formadoras de docentes”, en *Memorias del Foro de Consulta para el Plan Estatal de Desarrollo en Jalisco 2001-2006*; Tlaquepaque, pp. 25-30.
- Martínez Rizo, Felipe (1993). “El Doctorado Interinstitucional en Educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII (4), 4o. trim., pp. 139-162.
- Martínez Rizo, Felipe (1993). *La investigación educativa en la UAA. La construcción de una tradición*, Aguascalientes: UAA-PIES.

- Martínez Rizo, Felipe (1995). *Los posgrados en educación de la UAA. Diversidad y complementariedad*, Aguascalientes: UAA-PIIES.
- Martínez Rizo, Felipe (1997). *El oficio del investigador educativo*, segunda edición, Aguascalientes: UAA.
- Martínez Rizo, Felipe (1997). “La formación de investigadores en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa”, en *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, colección La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, México: COMIE, pp. 93-117.
- Martínez Rizo, Felipe (1999) “¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones”, en *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1): oct., pp. 1-5.
- Martínez Rizo, Felipe (coord.) (2000). *El fomento de la investigación. El caso de Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, Aguascalientes: UAA-PIIES.
- Martínez Rizo, Felipe (2001). “El Doctorado Interinstitucional en Educación de la UAA. Reflexiones sobre una experiencia”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI (12), may./agos, pp. 335-363.
- Martínez Valdivia, María de los Ángeles (2001). “Formación para la investigación”, en *Memorias del Foro de Consulta para el Plan Estatal de Desarrollo en Jalisco 2001-2006*; Tlaquepaque, pp.12-14.
- Mercado Marín, Laura (1999). “La noción de investigación educativa en formadores de docentes: un estudio de caso”, en *Memorias del III Encuentro de Investigación Educativa*, pp. 11-16.
- Morales Ortiz, Ofelia (2001). “Investigación educativa, formación para la investigación en *Memorias del Foro de Consulta para el Plan Estatal de Desarrollo en Jalisco 2001-2006*; Tlaquepaque, pp. 15-18.
- Morán Oviedo, Porfirio (comp.) (2002). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, colección Pensamiento universitario, México: CESU-UNAM.
- Morán Oviedo, Porfirio (2002). “Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad”, en *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, colección Pensamiento universitario, México: CESU-UNAM.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1999a). “Una conceptualización de la formación para la investigación”, en *Educación*, núm. 9, abril-junio, Guadalajara, pp. 78-84.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1999b). “Estrategias de formación para la investigación y desarrollo de habilidades investigativas en los posgrados en la educación”, en *Memorias del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes, pp. 1-12.
- Moreno Bayardo; Soria Nicastro; Garibay Bagnis; Sánchez Puentes; Arredondo Galván; Sánchez Escobedo y Díaz Barriga Casanova (2000). *Problemática de los posgrados en educación e México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, colección cua-

- ternos de investigación núm. 5, Ciudad del Carmen: Universidad Autónoma del Carmen.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2000a). *Trece versiones de la formación para la investigación*, colección Textos educar; núm. 2, Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2000b). “Los procesos de formación en los posgrados en educación”, en *Problemática de los posgrados en educación e México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, colección Cuadernos de investigación núm. 5, Ciudad del Carmen: Universidad Autónoma del Carmen, pp. 59-81.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2001a) “Algunos retos en la formación de investigadores educativos”, en *Memoria del foro: Los horizontes posibles para la educación*, Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit, pp. 61-64.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2001b). “La formación para la investigación. Una práctica en el entramado de múltiples condiciones”, en *Memoria del foro: La formación en Educación. Una mirada retrospectiva para la construcción*, asociado al VI Congreso Nacional del COMIE, Pachuca, pp. 1-11.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2001c) “Un perfil de habilidades a desarrollar en la formación para la investigación”, en *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima, pp. 1-16.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2001d). “La formación para la investigación: un objetivo que demanda cambios estructurales en el sistema educativo”, en *Memorias del Foro de Consulta para el Plan Estatal de Desarrollo en Jalisco 2001-2006*; Tlaquepaque, pp. 19-24.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2002a) “El desarrollo de habilidades como eje central de la formación para la investigación. Una estrategia metodológica para la educación de posgrado”, en *Memorias de la VI Junta Consultiva sobre el posgrado en Iberoamérica*, La Habana, pp. 1-12.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2002b). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades* (producción académica de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores), Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Navarro Farrán, Enrique (1992). “El doctorado individualizado. Una modalidad para la formación de investigadores”, en *Posgrado y desarrollo en América Latina*, Acapulco, pp. 73-81.
- Pérez Reynoso, Miguel Ángel (2001). “Avances y retrocesos en la formación de investigadores en el estado de Jalisco”, en *Memorias del Foro de Consulta para el Plan Estatal de Desarrollo en Jalisco 2001-2006*; Tlaquepaque, pp. 1-4.
- Ponce Grima, Víctor Manuel (2001). “Dificultad y perspectiva para el desarrollo de la investigación en Jalisco”, en *Memorias del Foro de Consulta para el Plan Estatal de Desarrollo en Jalisco 2001-2006*; Tlaquepaque, pp. 39-53.

- Porlán Ariza, Rafael (2002). "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", en *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, colección Pensamiento universitario, México: CESU-UNAM, pp. 12-26.
- Requíz de Romero, Jazmín y Chacín de Alcina, Migdy (1995). "Incidencia del clima organizacional en el aprendizaje de la investigación educativa", en *Educación y Ciencias Humanas*, núm. 5, sep./dic., Venezuela, pp. 67-91.
- Reyes Esparza, Ramiro. "La investigación y la formación en las escuelas normales". En *Cero en Conducta*. México 33-34: may. 1993, pp. 72-81.
- Rincón Ramírez, Carlos (2001). "La investigación como acción permanente en las maestrías en educación", en *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima: COMIE.
- Rojas Soriano, Raúl (1992). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*, México: Plaza y Valdés.
- Rojas Soriano, Raúl (1995). "Notas sobre la formación de profesores investigadores en ciencias sociales", en *Siglo XXI, perspectiva de la educación desde América Latina*, 1 (1): may./agos, pp. 25-31.
- Romay Muñoz, María de la Luz (1993). *El cambiante papel de la investigación en programas de posgrado en educación: Análisis de seis programas 1980-1990*, tesis de doctorado de la Universidad Loyola, Chicago.
- Romay Muñoz, María de la Luz (1994). "De la investigación. Papel de la investigación en la educación de posgrado", en *Umbral XXI*, núm.16, otoño, México: UIA, pp. 53-56.
- Royo Sorrosal, Isabel y Reyes Chávez, Rafael (1997). "Formación de investigadores desde una perspectiva de comunidad: el programa de doctorado en educación de la Universidad Iberoamericana, Campus Golfo Centro", en *Omnia*, núms. 36-37, pp. 133-134.
- Rueda, Mario (1997). "Investigación educativa y procesos de decisión", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2 (4), julio-diciembre, pp. 199-203.
- Rugarcía Torres, Armando (1997). "Educación generadora de investigadores", en *Ciencia y Desarrollo*, XXII (133-134): marzo-abril/mayo-junio, pp. 80-85.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", en *Perfiles Educativos*, núm. 61, jul./sept., pp. 64-78.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1994). "La trama y la urdimbre del oficio de investigador", en *Rompan Filas*, núm. 15, pp.8-15.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1995). *Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, colección Biblioteca de la Educación Superior México, México: CESU-UNAM/ANUIES.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2000a). "La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado", en *Problemática de los posgrados en educa-*

- ción en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, Cuadernos de Investigación, núm. 5, Ciudad del Carmen: Universidad Autónoma del Carmen, pp. 115-133.
- Sánchez Puentes, Ricardo y Santamaría Martínez, María de la Paz (2000b). “El proceso y las prácticas de tutoría”, en *Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 109-135.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2001). “Mesa: formación de investigadores educativos”, en *Memorias del Foro Asociado al VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Los horizontes posibles para la educación*; Pachuca, pp. 53-55.
- Sánchez Tello, Rodolfo (1992). “La docencia y la investigación educativa. Problemas, enfoques y perspectivas”, en *Ethos Educativo*, núm. 1, nov., pp. 23-26.
- Santos Ríos, Néstor (1997). “Factores que inciden en la conformación del habitus científico en los docentes del campo de la investigación educativa”, en *Memorias del II Encuentro de investigación educativa*, México: DGENAM, pp. 1-11.
- Soria Nicastro, Óscar (2002). “Docencia de la Investigación en la Universidad Latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado?”, en *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, colección Pensamiento universitario, México: CESU-UNAM, pp. 40-57.
- Valle Flores, María de los Ángeles (coord.) (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*, colección Pensamiento universitario, núm. 91, México: CESU-UNAM.
- Victorino Ramírez, Liberio (1996). “Prospectiva del posgrado en educación, rumbo al doctorado interinstitucional en educación en el Estado de México”, en *Memorias del I Congreso Estatal de Investigación en Educación, Ciencia y Tecnología*, Toluca, pp. 416-417.
- Villalpando Aguilar, Mayela (2001). “Formación para la investigación”, en *Memorias del Foro de Consulta para el Plan Estatal de Desarrollo en Jalisco 2001-2006*; Tlaquepaque, pp. 9-10.
- Villarreal, Diana y Guevara, José Luis (1994). “Una experiencia en formación de investigadores. Núcleos de investigadores en la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 92, octubre-diciembre, México: ANUIES, pp. 7-12.

PARTE II
LOS ACADÉMICOS EN MÉXICO:
HACIA LA CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO
DE CONOCIMIENTO 1993-2002

AUTORAS:

Susana García Salord,
*Instituto de Investigación en Matemáticas Aplicadas
y en Sistemas-UNAM*

Rocío Grediaga Kuri,
Área de Sociología de las Universidades-UAM-A

Monique Landesmann Segall,
*Unidad Interdisciplinaria de Investigación en Ciencias de la Salud
y de la Educación FES-I-UNAM*

COLABORADORA:

Laura E. Padilla González,
Universidad Autónoma de Aguascalientes

INTRODUCCIÓN.

DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL ACADÉMICO HACIA LA CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO DE CONOCIMIENTO

LA CONSTRUCCIÓN EPISTÉMICA DEL CAMPO

En el reporte de 1993 explicábamos la emergencia del académico como un nuevo objeto de conocimiento, en función de la ruptura teórica e histórica con la figura circunscrita al docente; y definíamos al académico en términos genéricos como “un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual), cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y de la cultura”.¹ Hoy, a diez años de distancia y por el camino recorrido, podemos decir que esa delimitación ha redituado en la constitución de un espacio con contornos más específicos, es decir, en un campo de conocimiento establecido.

No es ocioso explicitar que entendemos que dicho campo es una construcción teórica y social y, como tal, es arbitraria —es una entre otras posibles—, en la medida en que somos determinados sujetos guiados por

¹ La primera versión del estado de conocimiento se presentó en 1993 en el Cuaderno núm. 3, correspondiente a la serie publicada por COMIE. La versión final y corregida se publicó en Landesmann, M.; García Salord, S. y Gil Antón, M. (1996) “Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento” en Ducoing Patricia (coord.) *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE.

determinados intereses quienes hemos establecido los límites del campo.² En consecuencia, dicha construcción es producto del registro de lo que ha hecho el grupo de investigadores que, en forma colectiva o individual, mantuvieron consecuentemente su interés e impulsaron el estudio de los académicos mexicanos, en el periodo comprendido entre los años de 1993 y 2002. Además del registro de los trabajos de otros colegas que, sin estar vinculados directamente con el estudio de los académicos, sus investigaciones sobre la cuestión universitaria incluyen a dicho actor desde otras perspectivas y preocupaciones analíticas y constituyen un aporte al conocimiento en nuestro campo. Teniendo en cuenta dichos registros, pudimos reconstruir la siguiente línea de desarrollo del campo desde su estado anterior.

En 1993 identificamos que en el campo de estudios sobre la universidad, había cinco hilos temáticos que aportaban a constituir a los académicos como unidad de análisis particular. Elaboramos entonces un mapa inicial, tomando como principios de construcción los temas y los enfoques disciplinarios, porque a nuestro juicio eran los más pertinentes en relación con el conjunto de los trabajos registrados. El mapa de 1993 presentaba el siguiente contenido temático y disciplinario:

- 1) *Los estudios acerca de las relaciones político-laborales* centrados en la reconstrucción de la historia de sindicatos del personal académico, el tratamiento de las relaciones laborales en la legislación universitaria realizada por abogados y funcionarios y en la investigación sociológica sobre cultura política y relaciones de fuerza.
- 2) *Los estudios acerca del personal académico* localizados en la producción de anuarios, censos y diagnósticos institucionales, y en la investigación sociológica sobre la profesión, mercado y cuerpo académico.
- 3) *Los estudios acerca de la evaluación del trabajo académico* entre los que se registraron los textos que representaban el debate abierto en la coyuntura y los estudios pioneros sobre la cuestión en aquel momento.
- 4) *Los estudios acerca del académico* que referían a perfiles docentes y sus relaciones con el proyecto académico; a la identidad docente y a las carreras y trayectorias académicas desde los enfoques antropológico, histórico y socio-psicoanalítico pedagógico.

² En ese sentido, retomamos la noción de *fictio* (Geertz, 1991), para considerar que la construcción de un campo de conocimiento “es una hechura”.

- 5) *Los estudios sobre la mujer académica* centrados en la perspectiva de estudios de género femenino.

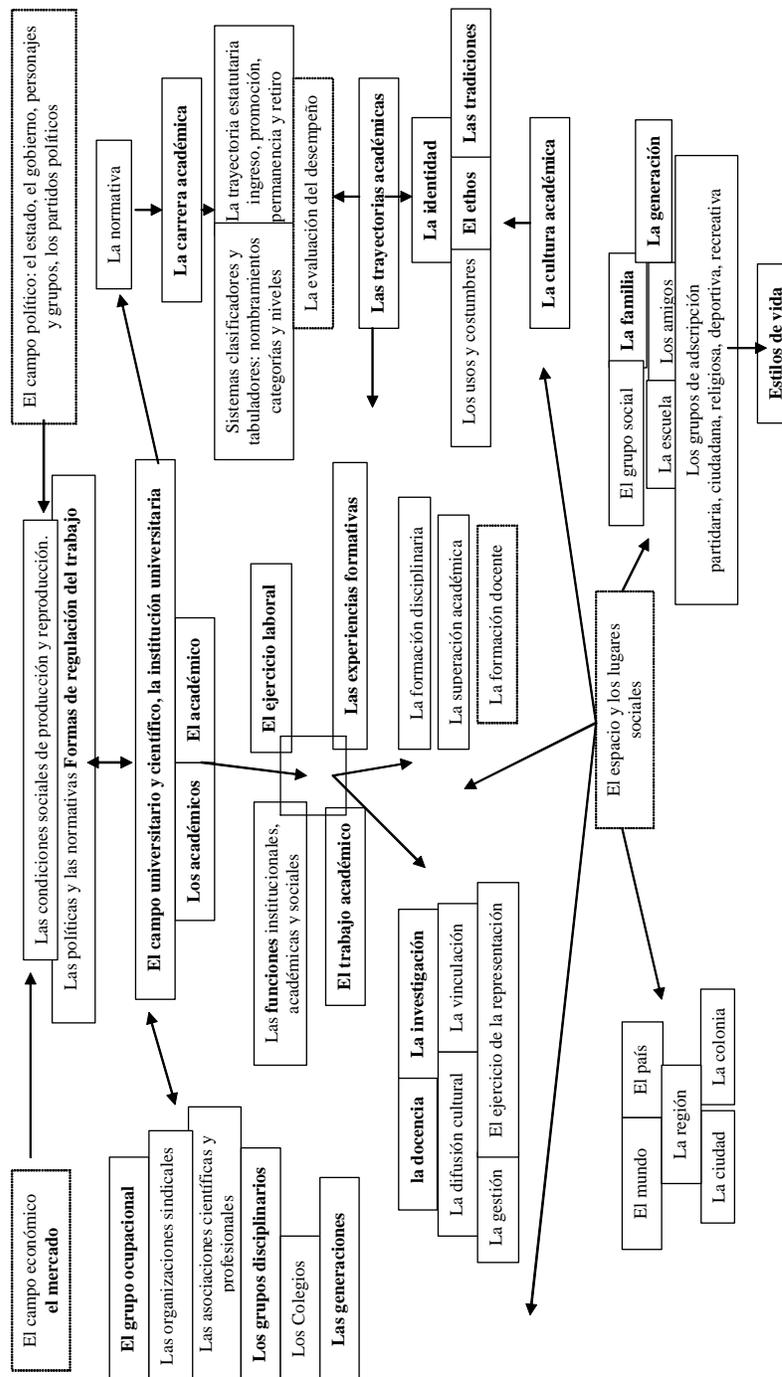
En el desarrollo de la investigación realizada en la década de los noventa se localizó un conjunto de unidades analíticas y de observación que refieren a nuevas dimensiones y espacios de relaciones en los que intervienen los académicos, que consideramos permiten construir un mapa para avanzar en la delimitación y vías de desarrollo futuro del objeto de estudio de nuestro campo. Siempre bajo el entendido que estos recortes no pretenden excluir —sino establecer con claridad— los vínculos de continuidad y discontinuidad con la diversidad de dimensiones analíticas que cruzan transversalmente el estudio de los académicos; ya que el mismo no puede abordarse aislado del campo universitario y del conjunto de dimensiones que le son constitutivas, a saber, las cuestiones del poder, la normativa y la política, la práctica docente, las disciplinas y profesiones, organizaciones, etcétera.

En el esquema 1 se presenta un ejercicio tentativo de articulación de las unidades analíticas registradas en los trabajos realizados en la década, aunque no necesariamente en todas se haya logrado el mismo grado de desarrollo. El núcleo central está representado por el trabajo académico y el actor que lo despliega, en este sentido importan tanto las condiciones formativas (individuo) como las laborales en que dicho trabajo se realiza (instituciones).

Las grandes dimensiones que, articuladas al núcleo central, constituyen el campo son las siguientes:

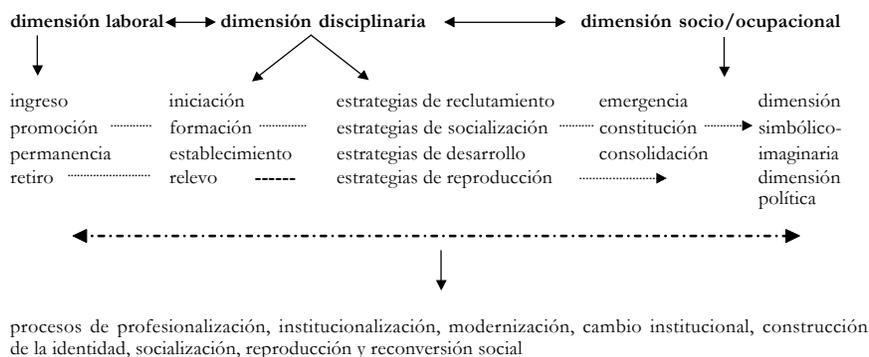
- 1) Las condiciones sociales de producción y reproducción identificadas en la forma de regulación del campo, tanto en los aspectos políticos, como económicos.
- 2) Las distintas formas de agregación de los académicos en el desarrollo de sus actividades y funciones (grupos disciplinarios, generaciones, tipos de instituciones, etc.)
- 3) La normativa que regula la carrera académica (posiciones estatutarias, sistemas de pago, clasificación y evaluación, etc.)
- 4) La identidades que resultan de la trayectoria académica concretas, al articularse con el *ethos*, tradiciones y culturas académicas.
- 5) Los espacios y grupos sociales extra-académicos de referencia y participación.

ESQUEMA 1. EL CAMPO DE ESTUDIO DE LOS ACADÉMICOS: UNIDADES ANALÍTICAS



Ahora bien, sobre los nudos problemáticos que se han trabajado en dichas unidades analíticas, podemos decir que la mayoría de los textos revisados aluden de muy diversas maneras a procesos y condiciones de emergencia, constitución, reproducción, consolidación, desestructuración o desaparición de cuerpos académicos. La investigación de dichos procesos se ha realizado en términos de profesionalización, institucionalización, cambio institucional, modernización, construcción de la identidad, socialización, reproducción y reconversión social; y, en conjunto, ha permitido distinguir —aunque con diferentes grados de desarrollo— cinco dimensiones constitutivas de los académicos como grupo diferenciado. Dichas dimensiones son: la condición de trabajadores asalariados de una institución, con la que se establece una relación contractual (dimensión laboral); la condición de profesionales que se vinculan a la institución como portadores de una formación disciplinaria (dimensión disciplinaria), la condición de ser social que pertenece a un segmento del mercado profesional y ocupa diversas posiciones en el espacio social complejo (dimensión social), la condición de agentes o actores que ocupan posiciones diferenciadas en un campo y se vinculan en determinadas relaciones de fuerza (dimensión política), y la condición de sujetos que —junto con la anterior— atraviesa y articula al resto, en la medida en que es el espacio de elaboración de los referentes identitarios, a partir de los cuales el académico construye el vínculo con la institución y con la disciplina, desde la propia experiencia (dimensión simbólico-imaginaria).

Presentamos, a continuación, un esquema tentativo de las articulaciones posibles a establecer, entre las diferentes dimensiones mencionadas y que aportan a reconstruir la génesis y evolución del campo como un proceso complejo y dinámico:



Lo que destaca en estos tratamientos es que ya no se registra el fenómeno reportado por Ibarra Colado (1998) sobre las características que asume el discurso de las universidades entre 1986 y 1996: ya no se trabaja con los conceptos abstractos de “la universidad”, “los académicos”, “los profesores”. La década de los años 90 inicia con un planteamiento claro de la necesidad de estudiar la diversidad y de pasar del estudio de los puestos al de las personas y con el propósito de explorar el camino para llegar a conocer al sujeto y a las instituciones en los vínculos que los constituyen e instituyen, en el devenir de sus prácticas y sus representaciones. Los resultados, producto de atender la necesidad planteada y de recorrer el camino de la exploración, nos permiten decir que en el transcurso de los años noventa la tendencia por la que los investigadores del campo pretenden incursionar y formarse es la constitución del estudio de la diversidad, de la complejidad y de la temporalidad.

La **diversidad** se ha explorado ampliando considerablemente el espectro de grupos e instituciones estudiadas (esquema 2 anexo); registrando un conjunto de factores de diferenciación, tales como las condiciones y el lugar de ingreso, la antigüedad y el género entre otros; localizando las diferencias entre:

- 1) grupos e individuos originadas en la especificidad y particularidad de las disciplinas, de las instituciones, de los entornos sociales y políticos y de las épocas;
- 2) funciones que representan trabajos distintos: como la docencia y la investigación, que tienen sus propias maneras de hacer, pensar y producir;
- 3) las diversas generaciones que conviven en condición de representantes de distintas épocas, creencias, expectativas, oportunidades y obstáculos; y
- 4) de posiciones, nombramientos, categorías y niveles académicos, económicos y simbólicos.

La diversidad se ha explorado también en términos de heterogeneidad, terreno donde la diferencia se despeja como una construcción social basada en la mezcla, producto de la convivencia entre desiguales, diferentes y contrincantes. Finalmente, se ha trabajado como diferencia y desigualdad de poder y de legitimidad, reconstruyéndola como la tensión entre fuerzas en disputa dentro del campo universitario.

El estudio de **la complejidad** es otro rasgo de la década. Las unidades analíticas seleccionadas por cada investigador son producto de recortar los

objetos de trabajo, con la intención de articular conjuntos de dimensiones que permiten acercarse cada vez más a los elementos constitutivos de un proceso, de una situación o de una construcción simbólica. En consecuencia, hay avances del pensamiento relacional sobre el pensamiento dicotómico: la normativa ya no es deber ser y filtro analítico; el sujeto ya no está separado o “al frente” del contexto; el contexto tiende a desaparecer como telón de fondo y a dibujarse como escenario parte de la trama; la universidad ya no es estructura organizativa sino establecimiento, espacio cultural, espacio de reconversión social, institución de vida o campo de relaciones de fuerzas.

Otra tendencia importante y en ciernes es la inclusión de **la temporalidad**, no sólo como reconstrucción histórica, sino también estudio del presente entendido como condensación de pasados y futuros. Se ha explorado la posibilidad de vincular analíticamente la noción de producto de procesos históricos —efectos agregados— y la intención de indagar las prácticas. Se está recorriendo el camino que permita transitar desde el antecedente cronológico al proceso de constitución, desde el origen como establecimiento de una fecha de inicio al estudio de la génesis como proceso de emergencia. Se ha incorporado la línea de la historia social de la ciencia y de las universidades, fortaleciendo así la tendencia al tratamiento interdisciplinario.

Ciertamente algunos de estos recorridos todavía no han dado todos sus frutos, como líneas de trabajo particulares y los hallazgos aportados se encuentran dispersos, es decir, falta inaugurar la etapa de capitalización del conjunto de resultados como esfuerzo colectivo que propicie avanzar en la constitución del campo de conocimiento como tal. A nuestro juicio el grado de desarrollo del campo se puede entender teniendo en cuenta dos cuestiones importantes; una es que la interdisciplinariedad es algo que construyen sujetos concretos y, por ende, en este caso, supone el tránsito formativo de los propios investigadores, mediante la apropiación teórico-empírica de acervos de conocimientos y destrezas de distintos campos, y que se encuentra estrechamente vinculada con la mayor o menor distancia que dichos campos guardan con la formación disciplinaria de origen.

La otra cuestión a tener en cuenta en este balance es que una vía de desarrollo fundamental del campo de conocimiento ha sido el trabajo de investigación en el marco de tesis de grado y que del total de 49 de posgrado y 1 de licenciatura que hemos registrado en el periodo, 12 se encuentran en curso y la presentación de 33 de las 37 de posgrado ya culminadas data de 1997 a la fecha, tal y como se puede observar en el cuadro 1.

CUADRO 1
AÑOS DE APARICIÓN DE LAS TESIS SOBRE LOS ACADÉMICOS MEXICANOS

Grado	Antes de 1990	1990	1992	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
Doctorado		1		4	5	7	2	5	1	25
Maestría	2		1		2	2	1	3	1	12
Licenciatura			1							1
Total	2	1	2	4	7	9	3	8	2	38

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CAMPO

1) A principios de los noventa, el campo emergía con el tránsito de los investigadores en su condición de protagonistas de la expansión educativa, hacia su inserción en espacios formativos y de desarrollo de la investigación como actividad especializada. En los años siguientes esa generación concluyó su formación doctoral: registramos 37 tesis de posgrado concluidas, de las cuales 25 son de doctorado y 12 de maestría (esquema 3 anexo). La procedencia institucional de los grados indica un fuerte predominio de las instituciones que han formalizado el estudio del campo educativo y de la cuestión universitaria, favoreciendo la disposición a la interdisciplinariedad al interior del campo. Lo anterior se confirma al registrar que en las instituciones donde se realizaron los estudios de posgrado hay una franca presencia del doctorado en educación del programa interinstitucional coordinado por la Universidad de Aguascalientes (6 tesis), el posgrado en pedagogía de la UNAM (5 tesis) y el DIE-CINVESTAV (3 tesis). Otras 5 están vinculadas también al área de educación (ciencias de la educación, filosofía, evaluación), cuatro de ellas se han realizado en instituciones del extranjero y el resto en otras del país.

La inserción en los posgrados —como una estrategia de profesionalización— continúa dado que, en la actualidad, 11 académicos están realizando tesis de doctorado vinculadas con el campo y, en algunas de ellas, la primera generación de investigadores está comprometida en las labores de tutoría en los espacios formativos mencionados. Esta tendencia se verá altamente favorecida con la apertura del posgrado del área de sociología de las universidades en la UAM-A, que incluirá tanto especialidad, como maestría y doctorado en sociología, con una línea en sociología de la educación

superior. En este sentido, podemos afirmar que la consolidación de estos espacios formativos está colaborando en forma importante en la profesionalización en la investigación.

Sin embargo, debemos destacar también que los actuales sistemas de formación de investigadores —centrados en la realización de tesis doctorales— presentan algunas limitaciones derivadas de las exigencias apresuradas de acreditación, que no respetan los diversos procesos y tiempos de maduración, necesarios tanto para los sujetos en formación como para la realización de las tareas de los tutores y miembros de comités tutoriales. La “prisa” por cubrir dichos tiempos tiene efectos en la calidad de los productos logrados y desalienta el abordaje de problemáticas teórico/empíricas de cierto grado de complejidad.

2) La expansión del campo se observa también en el número de nuevos proyectos en procesos. Al respecto tenemos el registro de 17 proyectos en marcha relativos principalmente a los temas de perfiles, trayectorias, práctica cotidiana, identidad, emergencia de cuerpos académicos, historias de grupos disciplinarios, relaciones laborales y salarios, ubicación de la mujer en la academia, entre otros. Lo interesante a destacar es que un número importante de proyectos corresponde a estudios regionales y uno en particular es comparativo en América Latina. Todo lo anterior también sugiere que la reproducción del campo está en proceso y es deseable esperar que, por este camino, se propicie la consolidación de las líneas de investigación emprendidas con las tesis y se logre revertir la marcada tendencia de su abandono una vez concluidos los doctorados que prevalece en el terreno de la investigación educativa.

3) Otro indicador de la constitución del campo se objetiva en la producción escrita de los investigadores vinculada al estudio de los académicos (esquema 4 anexo). En la revisión realizada para esta oportunidad registramos:

- **22 libros:** de los cuales 8 corresponden a la publicación de las tesis doctorales; 7 son compilaciones y 4 son trabajos de autoría colectiva y los otros pertenecen a autores individuales.
- **78 capítulos de libros:** 39 de ellos refieren a temas vinculados con condiciones de trabajo, formación, evaluación y reproducción de los académicos; 12 con el desarrollo del oficio o profesión académica, socialización y trayectorias; 11 con la constitución simbólico imaginaria de las identidades; 13 con la evolución del sistema de educación superior en el país y 3 con aspectos políticos de la vida de los académicos.

- **121 artículos:** de los cuales 29 están relacionados con la emergencia y constitución del oficio o profesión académica; 55 con la política pública hacia los académicos y 5 con los procesos de constitución de grupos e identidades. Los 31 artículos restantes se distribuyen en temáticas complementarias al estudio de los académicos. Es decir, casi tres cuartas partes pueden organizarse en los ejes analíticos propuestos.

Con base en lo anterior, se observa que se ha incrementado la iniciativa y la posibilidad de publicar los resultados de las investigaciones. Sin embargo, queda pendiente indagar si la publicación se ha acompañado de estrategias dirigidas a la devolución de dichos resultados a las comunidades, grupos o sujetos investigados.

Como otro indicador del grado de constitución alcanzado en este campo de estudio, cabe destacar también que seis de los trabajos realizados en la década han tenido el reconocimiento de la comunidad, siendo merecedoras de algunas de las distinciones establecidas para ello; las que se otorgaron durante la década fueron: el Premio ANUIES 1998 al mejor artículo de investigación, que correspondió a Manuel Gil Antón por su publicación “Origen no es destino”, editado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* núm. 4 de 1997; el Premio ANUIES 1999 a la mejor tesis de doctorado, otorgado a Rocío Grediaga Kuri por su trabajo “Profesión académica; disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos”; y la mención para publicación del mismo premio, que correspondió a Eduardo Ibarra Colado por su trabajo “La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización”, y a José Raúl por su tesis “Mercado y profesión académica en Sonora” y la mención para publicación del mismo concurso en 2002 correspondió a Jesús Galaz Fontes; el Premio Clavijero por la mejor investigación en Historia del año 2000 otorgado a Jorge Bartolucci por su estudio “La modernización de la ciencia en México: El caso de los astrónomos”

4) En la década anterior indicamos el aislamiento entre los diferentes grupos e individuos que realizaban investigación sobre el tema; en la presente década, localizamos que la dedicación a los estudios de posgrado y a la realización de las tesis favoreció, en principio, el desarrollo del trabajo individual más que el colegiado pero, posteriormente, las relaciones entre investigadores de distintas instituciones y generaciones tiende a fortalecerse por la confluencia en proyectos y programas institucionales, comités de tutores y eventos académicos diversos. En la presente década, también se han desarrollado importantes redes que favorecieron el establecimiento de vínculos entre investigadores y grupos de trabajo. Al respecto podemos

mencionar la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que emerge justamente como un producto de la elaboración de los estados de conocimiento a inicios de los años 90. La Red de Investigadores sobre Educación Superior (RISEU) y el Grupo de Estudios Organizacionales (GRUDEO) han abierto el circuito de las redes electrónicas de comunicación y El Observatorio Ciudadano de la Educación ha creado un espacio público para una corriente de opinión fundada en la investigación educativa.

En esta misma línea, cabe informar que, a iniciativa de Manuel Gil Antón —en el Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1999— se constituyó la Sociedad para el Estudio de la Profesión Académica en México (SEPAM), en la que también participan algunos otros colegas latinoamericanos. A esta altura, la SEPAM más que una asociación establecida es todavía un intento con propósitos y fundamentos sólidos, que avanza lentamente en la medida en que se va estableciendo el campo de conocimientos y que los investigadores constituyen líneas de trabajo de largo plazo, rompiendo con la inercia vigente de los proyectos de corto aliento y el alto grado de rotación de los investigadores dedicado al estudio de los académicos, en diferentes coyunturas.

Finalmente, la creación de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), la reaparición de la revista *Perfiles Educativos* (CESU-UNAM) y la creación de publicaciones en línea han contribuido a consolidar el campo, al favorecer los intercambios entre investigadores y la publicación de números especializados. Asimismo la creación de espacios de confluencia, como los congresos periódicos, seminarios y grupos de trabajo interinstitucionales están contribuyendo a establecer vínculos más permanentes y a propiciar el debate. Al respecto podemos mencionar los seminarios organizados por el área de sociología de las universidades de la UAM-A, los coloquios de investigación periódicos de la área de investigación de la FES Iztacala-UNAM, las reuniones de auto-estudio de las universidades públicas mexicanas organizadas en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, los congresos bianuales del COMIE, entre otros.

LA METODOLOGÍA DE TRABAJO: FUENTES, CRITERIOS DE SELECCIÓN Y PRINCIPIOS DE CLASIFICACIÓN

En su inicio, la elaboración del presente estado de conocimiento se propuso como un esfuerzo colectivo de quienes habían respondido a la

convocatoria de conformar la SEPAM. Este grupo comenzó la búsqueda y recopilación documental y, posteriormente, se conformó un equipo de trabajo y una coordinación colectiva en el que participaron Manuel Gil Antón y Lilia Pérez Franco, además de las autoras de este texto.

Se revisaron los índices temáticos de 30 publicaciones periódicas de instituciones educativas, asociaciones y editoriales nacionales; libros de editoriales universitarias, mixtas y no universitarias: *Documentos del DIE*; *Educar*, *La Revista de Educación*, *Pistas Educativas* del Instituto Tecnológico de Celaya; *Revista de Educación Superior* de la ANUIES; *Semillero de Ideas y Travesía* de Baja California; *El Cotidiano*, *Sociológica*, *Universidad Futura*, *Reencuentro*, *Tramas*, *Topodrilo*, *Argumentos* de la UAM; *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa* del CEE; *Estudios Sociológicos* del COLMEX; *Pedagogía* de la UPN, *Umbral XXI* de la UIA, *Perfiles Educativos* del CESU; *Acta Sociológica* de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, *Revista Mexicana de Sociología* (IIS/UNAM); *Planeación y Evaluación* de la ENEP Aragón /UNAM; *Cero en Conducta*, *Ciencia y Desarrollo* del CONACYT; *Bien, Educación y Ciencia*, *Renglones*, *AMIE*, *Omnia*, colección Pensamiento universitario del CESU-UNAM y TESUNAM.

Los trabajos se clasificaron de la siguiente manera: se revisaron los índices de las publicaciones y se realizó una primera selección por los títulos; se localizaron los artículos seleccionados y, a partir de su lectura, se determinaron los nuevos ejes analíticos para su clasificación y análisis. Siguiendo el curso de los hilos temáticos desarrollados durante los años noventa hoy podemos reconstruir de otra manera el mapa inicial presentado en 1993. En la revisión retrospectiva nos resultó evidente que los principios de construcción dados en los temas y enfoques disciplinarios ya no resultan operantes, en virtud de que las tendencias más pronunciadas — por las que se desarrolló el campo— fueron la investigación de problemas más que de temas y el entrecruzamiento y combinación de enfoques disciplinarios.

Entre la diversidad de posibles criterios de clasificación de los trabajos, optamos por operar una primera agregación a partir del tipo de problema que abordan. Entendiendo por problema, la construcción de una pregunta o cuestión a indagar, así los más recurrentes y comprensivos se tradujeron en los tres ejes analíticos que proponemos para dar cuenta del desarrollo del campo en los últimos años:

- 1) *Los procesos de emergencia y constitución* o, en otros términos, la génesis y evolución de cuerpos académicos y de grupos disciplinarios, articulados a los contextos históricos, políticos, sociales y culturales de las instituciones de educación superior y del entorno social y político del país.

- 2) *Los procesos de constitución simbólico-imaginaria* de los académicos desde la propia experiencia del sujeto en relación con la institución y la disciplina y mediante enfoques históricos y relacionales.
- 3) *Las condiciones de trabajo y de reproducción vigentes*, a partir de la introducción de los nuevos mecanismos de regulación del trabajo académico.

Hacia el interior de cada uno de estos agregados trabajamos con otros principios de clasificación, que representan —según sea el caso— a las diferentes formulaciones de la cuestión a estudiar, así como a los enfoques teóricos, las estrategias analíticas, las herramientas metodológicas y los resultados obtenidos.

Cabe advertir que la mayoría de los trabajos revisados han producido resultados complejos; razón por la que aportan a esclarecer no sólo el tema central de interés de cada estudio, sino que —con diverso grado de profundidad— informan sobre distintas dimensiones del campo de conocimiento. En consecuencia, sólo por razones de espacio y para fines de sistematización, en cada apartado del presente texto hemos combinado, de diferente manera, el criterio de trabajar en profundidad sólo algunos estudios que centran su atención en una dimensión en particular y el de incluir una cantidad mayor de referencias a distintos trabajos, en desmedro de la profundización en el tema en cuestión.

Teniendo en cuenta la compleja trama de relaciones sobre las que se configura el campo de conocimiento, queremos dejar asentado que las omisiones de las que pueda adolecer el trabajo no responden a una intención de exclusión de colegas, grupos ni líneas de investigación sino que son productos de las limitaciones en las posibilidades de trabajo del equipo que asumió este compromiso en el COMIE.

Los avances localizados se presentan en este documento en cuatro apartados. Los tres primeros corresponden a los ejes analíticos señalados previamente y el cuarto contiene el estudio realizado por Laura Padilla González, bajo el título “La profesión académica en los Estados Unidos durante la década de los noventa. Una revisión de la literatura”. La intención de incluirlo es porque consideramos que constituye un aporte que enriquece el presente estado de conocimiento, en tanto nos muestra el tipo de producción realizado en la misma década, en uno de los países donde el estudio de los académicos tiene ya una larga tradición.

Resulta pertinente, por un lado, por la influencia que el desarrollo de la investigación sobre el tema en este país ha tenido en el desarrollo del campo de estudio en México y, por otro, porque muestra los distintos problemas atendidos y las diversas estrategias de investigación adoptadas en

ambas comunidades científicas. Se decidió no desarrollar un apartado general de conclusiones, porque preferimos presentar desde la introducción un intento global de articulación de los temas trabajados y esbozados que constituyen la nueva configuración del campo que pudiera orientar al lector. Se realizan, por tanto, balances y perspectivas de desarrollo para cada uno de los apartados.

Agradecemos la colaboración de todos los colegas que respondieron a la convocatoria inicial de la SEPAM y participaron en la primera ronda de recopilación del material, proporcionándonos tanto los trabajos por ellos realizados durante el periodo de estudio, como las referencias bibliográficas nacionales e internacionales que utilizaron en su elaboración. Fue particularmente importante la colaboración de Laura Padilla González que sistematizó y analizó los materiales producidos sobre el tema en Estados Unidos. Asimismo, agradecemos a Patricia Ducoing y sus colaboradores todas las referencias que nos proporcionaron y reconocemos ampliamente el trabajo realizado en la captura y elaboración de fichas bibliográficas por Alicia Vistraín Juárez, Elizabeth Villicaña y Alín Melo Torres, en la UAM-Azcapotzalco y el apoyo técnico de Guadalupe Silva del IIMAS-UNAM.

CAPÍTULO 1

LA GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS Y DE LOS GRUPOS DISCIPLINARIOS

INTRODUCCIÓN

Como se mencionó en la introducción al tema, el académico ha sido tratado en los distintos trabajos como un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual), cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y de la cultura”. Hoy, además de avanzar en el propósito de pasar de las plazas a las personas, la intención general que puede apreciarse en los distintos trabajos revisados es dar cuenta de la complejidad y diversidad de condiciones e influencias que explican ya no los rasgos generales de este actor, sino también el proceso de su constitución y de las trayectorias que lo han llevado a ser lo que es.

Así además de avanzar en la descripción de cuántos son, dónde trabajan y cuáles son los perfiles de los académicos mexicanos, se ha indagado con mayor profundidad la diversidad que se deriva del conjunto de actividades y espacios de relación en los distintos ámbitos de adscripción institucional y de afiliación disciplinaria. Emergen nuevas perspectivas que buscan dar cuenta de los procesos que conforman y reproducen diversos cuerpos académicos y las comunidades disciplinarias, así como de las con-

secuencias que estos aspectos tienen en las trayectorias académicas. Aunque todavía con un grado de desarrollo incipiente es posible destacar algunos trabajos que han indagado sobre el origen y la composición social de los académicos. Finalmente, se inicia la discusión sobre las dimensiones y formas de avanzar en la investigación sobre carrera académica.

Del conjunto diverso y cuantioso de reportes de investigación producidos en los años noventa sobre el campo universitario, nos ha interesado capitalizar los aportes sustanciales para responder una de las preguntas centrales con la que comienza la indagación en la década, a saber: **¿quiénes son los académicos mexicanos?** Los trabajos consultados y seleccionados para su tratamiento sistemático, ofrecen respuestas mediadas siempre por la intención analítica que dio origen a cada estudio, así como por los enfoques teóricos y estrategias metodológicas que utilizaron, por lo tanto, las preguntas y las respuestas que presentamos a continuación representan el “diálogo” que nosotras hemos establecido con los textos.³

¿CUÁNTOS SON, DÓNDE TRABAJAN Y CUÁLES SON LOS PERFILES DE LOS ACADÉMICOS?

La mayoría de los trabajos producidos en la nueva década se han preocupado por contar y clasificar a las poblaciones que estudian. Entre los resultados de dicha empresa registramos los siguientes avances:

La construcción de bases de datos con muestras representativas del conjunto nacional

Esta tarea comienza a principio de los noventa con la iniciativa del equipo de trabajo del área de sociología de las universidades de la UAM-Azcapotzalco, que impulsó la investigación sobre los cuerpos académicos en el ámbito nacional.⁴ Actualmente este grupo cuenta con diversas bases de

³ En este apartado hemos preferido incluir la mayor cantidad de trabajos que aportan a estructurar este diálogo, sobre el tratamiento en profundidad de los hallazgos producidos. Por esa razón se trabajaron 96 textos que corresponden a 63 autores (tomando como unidad el texto y no los autorías colectivas). En el apartado de bibliografía se adjuntan el total de textos registrados y que, por diversas razones, no pudimos analizar en forma sistemática.

⁴ Los textos fundacionales de esta línea de trabajo fueron reportados en el estado de conocimiento anterior. En esta oportunidad indicamos las referencias bibliográficas de dichos textos en el apartado de bibliografía.

datos sobre el personal académico de las universidades del país. La primera reconstruye la evolución histórica de los puestos académicos en México para el periodo de 1960-1990, retomando la información de las fuentes oficiales.

Otra es la que resultó del estudio comparativo de la génesis, evolución y situación actual del cuerpo académico de las instituciones de educación superior en México (1960-1990), elaborada por el Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos, y cuyo primer tratamiento se reporta en el texto “Rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos” (Gil Antón *et al.*, 1994), pero que ha dado lugar a otros artículos y exploraciones posteriores.

Una tercera base de datos corresponde al caso mexicano en el proyecto de investigación internacional “The Internacional Survey of de Academic Profesion auspiciado por The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Gil Antón, 1996).⁵

La cuarta base de datos es la construida sobre una muestra no aleatoria, pero representativa de nueve campos de conocimiento producida en el proyecto “Impacto disciplinario en las trayectorias de los profesores e investigadores de las instituciones de educación superior mexicanas”, que también contó, para su construcción, con la colaboración de colegas de otras instituciones.⁶ Una base que reconstruye la información sobre los profesores y estudiantes del sistema de educación superior (SES) mexicano de 1994-1998, construida con la información proporcionada por la ANUIES para el conjunto de instituciones de educación superior del país.

Finalmente, la base de datos más reciente construida por este grupo es la que corresponde a la aplicación del cuestionario del proyecto “Política pública, cambio institucional y sus efectos en la consolidación de la profesión académica en México”, financiado por el CONACYT, del que es responsable Rocío Grediaga, asociada con Raúl Rodríguez (UNISON) y Laura Padilla (UAA). Esta base contiene la información de una muestra aleatoria en dos etapas, primero entre las instituciones pertenecientes a cada uno de los estratos (según tamaño de la planta académica) y segundo la selección aleatoria de los respondentes a la encuesta en cada una de las instituciones. Aun cuando las bases están listas, todavía se encuentran en proceso de elaboración

⁵ El área de Sociología de las Universidades tiene copia también de las bases resultantes de este estudio en los otros trece países.

⁶ Un primer tratamiento de ella se reportó en Grediaga 1998 y un segmento de cuatro de las nueve disciplinas analizadas en esta base fue la que trabajó Grediaga (1999) en su tesis de doctorado *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*.

los distintos trabajos en que se presentará el reporte de los primeros resultados.

En términos conceptuales, el grupo de trabajo responsable de esta línea reconoce sus antecedentes inmediatos en las nociones de mercado y de profesión académica, pero avanza sobre ellas, proponiendo la noción de cuerpo académico para identificar: “al conjunto de personas vinculadas contractualmente con alguna institución de educación superior y cuyo contrato contenga, al detallarse, labores de docencia en el nivel de licenciatura” (Gil Antón *et al.*, 1994:41). Los autores proponen dicha categoría porque, a su juicio, las herramientas conceptuales debían ser más inclusivas, dado el desconocimiento existente sobre el grupo y por la evidente diversidad de su composición e historias. En este caso, la categoría de cuerpo académico lo es en relación con la de profesión, en la medida en que permite registrar no sólo al segmento profesionalizado de la misma, sino avanzar en el registro de las particularidades del mercado y de la profesión en México (ibídem:181).

La definición de los cuerpos académicos como categoría analítica tiene entonces su significado y valor dentro de una estrategia analítica, que busca registrar la génesis y evolución del trabajo académico y de sus actores y no como propuesta de un tipo ideal de académico, que confunde el deber ser con el ser, tal y como parece haber ocurrido *a posteriori*, más allá de las intenciones de los investigadores (Gil Antón, 2000).⁷ La estrategia analítica donde operó dicha categoría se estructuró sobre tres ejes fundamentales:

- 1) El reconocimiento de **fases típicas** en la trayectoria del cuerpo académico: la incorporación al cuerpo académico, la iniciación a la vida académica, la trayectoria, la situación actual.
- 2) La definición de **dimensiones de observación**: el origen y situación social de los académicos, la formación, las condiciones de trabajo, la producción, la experiencia laboral y las percepciones sobre las condiciones de desarrollo de las actividades y la vida académica.
- 3) El establecimiento de **ejes de diferenciación**: la adscripción institucional, las afiliaciones disciplinarias, la diferenciación temporal, el tipo de vinculación con la actividad académica y la diferenciación por género.

⁷ Esta cuestión se amplía en el punto ¿Qué es la profesión académica? del presente texto.

Producto de dicha estrategia analítica se lograron respuestas a preguntas básicas sobre los académicos, tales como: ¿qué edad tienen?; ¿cuándo y por qué razones consideraron atractiva la actividad académica?, ¿la combinan con otra actividad laboral o están centralmente ocupados en las cuestiones académicas?, ¿cuántos son mujeres? ¿cómo se distribuyen por disciplinas, por grados académicos, por instituciones públicas, privadas y tecnológicos? (Gil Antón *et al.*, 1994).

Otro producto son las tipologías que permitieron empezar a despejar algunas interpretaciones vigentes en la época sobre los académicos mexicanos. Los resultados de este trabajo son ampliamente conocidos, si tomamos en consideración la referencia de las citas al mismo y se cuenta ya con una apreciación crítica detallada.⁸ En consecuencia, nos interesa rescatar aquí que un avance importante fue el cuestionamiento a la caracterización del proceso de expansión del mercado académico en términos de “profesionalización salvaje” (Ibarra, 1993b); y la identificación del rasgo de la diversidad que advierte que —dentro del conjunto de profesores e investigadores contratados en el nivel de licenciatura— el tiempo de dedicación no era un indicador suficiente para calificar a un “académico profesionalizado”; el conjunto de rasgos que lo identifica son, en todo caso, la centralidad en las actividades académicas, la adscripción institucional y la afiliación disciplinaria. Registrados así, se puso en evidencia que si bien 40% de los profesores tenían tiempo completo, sólo 18.9% participaban del conjunto de rasgos que se toman para definir al segmento profesionalizado de los académicos nacionales.

Posteriormente, se avanza en el trabajo de elaboración de otras tipologías y de reconstrucción de trayectorias académicas para responder a la pregunta: ¿cómo y en qué condiciones los académicos arriban a su peculiar oficio, y cuáles han sido las variaciones ocurridas en el tramo recorrido en sus instituciones de adscripción y en sus niveles de escolaridad? (Gil Antón, 1997 y 2000).

Las descripciones analíticas de la composición del personal académico

Las descripciones de la composición de los académicos según su distribución en los sistemas clasificadores y la estructura organizacional de las fun-

⁸ Los trabajos del grupo de la UAM-A han sido ampliamente reseñados; entre las reseñas se pueden consultar Padilla Laura, 1993; Ibarra Colado, 1993b y 1994; García Garza, 1993; Fuentes Navarro, 1993/94.

ciones propias de cada grupo estudiado; resultados de este tipo se encuentran en la mayoría de los trabajos producidos en la década y aportan al campo de conocimiento de los académicos en la medida en que ubica a dichos actores en el mapa del espacio institucional. Los aportes son de diversa naturaleza, en tanto responden a las intenciones analíticas particulares de los autores, pero tienen en común que ofrecen imágenes fijas de diferentes cuerpos académicos, construidas según principios de agregación combinados. Las distribuciones registradas reportan la composición del personal académico según:

- 1) *Los sistemas clasificadores de las posiciones académicas*, articuladas en relación con los tipos de nombramientos, categorías y niveles vigentes en diferentes instituciones (López Zárate *et al.*, 2001 y la mayoría de las tesis aquí reportadas); así como la elaboración de perfiles sociales y académicos de grupos particulares como, por ejemplo, de los profesores de tiempo completo de la ENP de la UNAM (Gutiérrez y Langarica, 1991) o de los biólogos miembros del SNI (López Ochoterena y Casas Andreu, 1991).
- 2) *Las formas diversas de articulación entre docencia e investigación*, de acuerdo con el tipo de dedicación que los académicos asignan a dichas funciones (Muñoz García, 2000), la organización de las funciones académicas que caracteriza a la estructura institucional (Durand Ponte, 1996); y con los diversos patrones de organización de las dependencias según cuál sea la fuerza estructurante: disciplinas, interdisciplina, proyectos, etcétera (Canales, 2000). En este caso son tres trabajos sobre el personal académico de la UNAM.
- 3) *La participación en las categorías y niveles de ingresos económicos*, establecidos en los diferentes mecanismos de regulación del trabajo académico (programas de estímulos, de financiamiento, Sistema Nacional de Investigadores, etcétera). Pueden consultarse al respecto la mayoría de los trabajos reportados en el capítulo 3 del presente texto.

La producción de anuarios y agendas estadísticas de las IES y de las asociaciones, organismos de gobierno y administración del sistema educativo

Esta producción se ha desarrollado en forma importante al calor de las exigencias de planeación derivadas de los programas, mediante los cuales operan los nuevos mecanismos de asignación de recursos y regulación del

trabajo académico. Destacan las estadísticas sobre la población de los posgrados y de los integrantes del SNI.

En esta oportunidad no realizamos el registro de lo producido en esta línea, sólo nos interesa dejar planteado que a pesar de los avances ocurridos todavía persiste la dificultad dada por la dispersión de la información sobre los académicos en el interior de las IES, así como “la ausencia de información censal o muestral comprehensiva, oportuna y accesible respecto a cuántos académicos trabajan en México, dónde lo hacen y qué perfil académico y sociodemográfico básico presentan” (Galaz Fontes, 1999). Queda pendiente todavía la realización de un Censo Nacional, ya que el único que existe fue realizado en 1949. Los efectos prácticos de este déficit de información se advierten en el hecho de que cada investigador deba fabricar su propia base de datos para cualquier estudio que emprenda y en la imposibilidad de avanzar en los estudios comparativos tanto en el nivel nacional como internacional.

Los errores, ausencias e ignorancias en la información estadística actual han sido señalados en diferentes oportunidades por investigadores del campo (Gil Antón *et al.*, 1994; Ibarra Colado, 2000; Grediaga, 1999; Galaz Fontes, 1999; Gil Antón, 2000).

¿CUÁL ES EL ORIGEN Y LA COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS ACADÉMICOS MEXICANOS?

Según nuestros registros podemos afirmar que en la década de los noventa siguen siendo escasos los trabajos que indagan a los académicos en su condición de ser social, es decir, como portador de un conjunto de propiedades y de atributos que derivan de ocupar una posición social, ser miembro de un grupo familiar y de una generación y, por tanto, de una época. En consecuencia, el avance más significativo se ha dado sobre todo en el estudio del grupo en su condición de profesionales y a partir de construirlo teóricamente como actor y como sujeto del mercado y del campo conformado por las instituciones de educación superior, pero sin establecer vínculos analíticos con el espacio social complejo.

De igual manera, parece que la cuestión del origen y composición social de los académicos no es un aspecto que interese particularmente a las autoridades y funcionarios de la administración, a juzgar por el hecho de que en las agendas estadísticas de las IES, ANUIES o SNI no hay secciones de los académicos, equivalentes a las que podemos encontrar sobre el origen y composición social de los estudiantes y sus condiciones de vida. La única

noticia con la que contamos sobre el asunto en nivel nacional, sigue siendo el Censo Nacional realizado en 1949 y en el que sólo respondió 17% de la muestra seleccionada. El responsable de dicho Censo explica lo reducido de la población censada en virtud de la reticencia de los académicos de la época para informar sobre sus condiciones de vida (Mendieta y Núñez, 1953).

Señalado este panorama general de la cuestión, podemos informar que en el campo de la investigación hemos registrado tres tipos de aportes, que reseñamos a continuación. Por una parte, se encuentran los tratamientos estadísticos donde se trabaja el origen social de los académicos como factor de diferenciación, bajo el indicador de la escolaridad de los padres; así como la movilidad ocupacional registrando la diferencia entre los padres y los académicos (Gil Antón *et al.*, 1994; Gil Antón, 1996; Villa Lever, 1996; Gutiérrez y Langarica, 1991).

Otra forma de aproximación es la que articula el tratamiento estadístico a la observación directa, para indagar sobre la vida privada de los académicos. Esta aproximación recupera lineamientos teóricos y metodológicos de autores como Pierre Bourdieu, Philip Aries, Roger Sue y Agnes Heller y centra su atención en la historia familiar y personal de un grupo de profesores de diferentes facultades de instituciones de educación superior de Querétaro y de Guanajuato (Ibarra Rivas *et al.*, 2000). Los autores indagan sobre la composición familiar, el patrimonio y los ingresos, sus lugares de residencia, sus estilos de vida y sus gustos y preferencias en el campo del arte, de la religión y del deporte.

Por otra parte, localizamos los estudios donde el origen y composición social de determinados grupos de universitarios se trabaja a partir de reconstruir los itinerarios biográficos de individuos —que forman parte del grupo de interés— como una manera de acceder a sus procesos de emergencia y constitución.

En esta línea se registra el estudio de Susana Quintanilla sobre el grupo de El Ateneo, cuyo enfoque disciplinario se inscribe en la historia y en el que la autora —para adentrarse en la vida social de la época— recopila las noticias de diversas fuentes acerca de “las genealogías, la rutina familiar, la infancia, los salones de clase, el ambiente estudiantil y la bohemia citadina de finales del siglo XIX y principios del XX” de cuatro miembros de dicho grupo (Quintanilla, 1990, 1991 y 1994). Dentro de este mismo enfoque, se inscriben las noticias biográficas de catedráticos, incluidas en los estudios sobre la universidad colonial desarrollados por los colegas del CESU-UNAM, que se reportan en otro punto de este apartado.

En la misma línea de trabajo, pero en una perspectiva socio-antropológica, Monique Landesmann (1997) y Patricia Medina (1999) ex-

ploran el origen social de los grupos disciplinarios que estudian, reconstruyendo las trayectorias socio-familiares mediante la recopilación de relatos de vida de académicos contemporáneos. Utilizando las mismas herramientas metodológicas, Susana García Salord (1998, 2001) centra su atención en el estudio de la heterogeneidad de la composición social de los núcleos familiares de origen, encubierta en el efecto de homogeneización de la condición de universitarios. Los grupos estudiados por estas autoras pertenecen a distintas dependencias de la UNAM.

Después de una lectura de conjunto del material producido en la década, se advierte que el escaso desarrollo de los estudios sobre la posición social, las condiciones y estilos de vida de los académicos, corre paralelo al igualmente escaso desarrollo de los estudios de la vida académica cotidiana y que señalaremos con detalle en los rubros respectivos. A nuestro juicio esta situación sugiere no sólo señalar que permanece este vacío ya advertido en el informe anterior y en otros trabajos (Krotz, 1993; García Salord, 1998), sino advertir, en todo caso, sobre la necesidad de indagar por qué los investigadores, los funcionarios y administradores de la ciencia y de la educación no han sentido interés o necesidad de estudiar a la propia “tribu”, más allá de su ser profesional.

En este sentido consideramos que valdría la pena reflexionar acerca de dos señalamientos de Pierre Bourdieu al respecto. Uno de ellos, plantea que la pertenencia al mismo mundo que se estudia puede obturar la posibilidad de hacer preguntas sobre algunas cuestiones, en la medida en que forman parte de lo obvio, es decir, son tan conocidas que se toman por dadas (Bourdieu, 1994). El otro señalamiento atiende a los problemas de transmisión del conocimiento científico del objeto construido. Para el autor el indagar primero y el publicar después la descripción del mundo cotidiano al que se pertenece, confronta al investigador con el temor de ver reducida la construcción científica de su objeto al conocimiento ordinario, esto es, que el lector se interese más en las anécdotas, otorgue a los datos una interpretación y uso equivocados, alcance una comprensión parcial del objeto estudiado o que su presentación se considere como una denuncia o descalificación de individuos y grupos.

De acuerdo con su experiencia, Bourdieu (1984) advierte que estas situaciones pueden generar una cierta autocensura en las investigaciones y una reducida iniciativa de publicación.

Finalmente debemos anotar que estamos en conocimiento de que existen trabajos realizados en la perspectiva de los estudios de género y de la familia, donde se localizarían aportes para conocer el origen y composición de los académicos, pero no hemos podido registrarlos sistemáticamente en

esta oportunidad, por lo tanto ubicamos las referencias localizadas en el apartado correspondiente a la bibliografía.

¿CUÁLES SON LAS FUNCIONES ASIGNADAS Y REALIZADAS POR LOS ACADÉMICOS?

En la presente década se ha profundizado y diversificado el tratamiento de las funciones que desarrollan los académicos. Una línea es la que atiende la objetivación de las tensiones existentes entre la docencia y la investigación y entre los profesores y los investigadores, en el marco de los nuevos criterios y mecanismos de evaluación del trabajo académico y que se reportan en el capítulo 3 del presente texto.

Otra línea es la que se desarrolla a partir de la incorporación de nuevas herramientas analíticas y metodológicas que aportaron complejidad al estudio de las funciones académicas de la docencia y de la investigación —más allá de los términos tradicionales— que las inscriben como “sustantivas” de las instituciones de educación superior, enmarcadas en definiciones genéricas, ideales u organizativas.

Las funciones académicas

Nos interesa rescatar aquí que el avance más significativo es la identificación del “trabajo académico” como elemento constitutivo del campo de conocimiento. Dicha delimitación está operando, en principio, en el terreno del registro empírico, más que en la formulación teórica y conceptual precisa. En el registro empírico lo que opera es la noción de trabajo académico como combinación de diferentes actividades (García Garza, 1990), más que de funciones en los términos señalados. En este sentido, el trabajo académico aparece como una categoría analítica en ciernes, que ayuda a romper la visión dicotómica entre docencia e investigación y entre profesor e investigador, pero sin negar las tensiones existentes, en la medida en que despeja la posibilidad de indagar qué tipo de vínculos existen o no entre ellas, en qué condiciones de realización operan y cuál es el perfil de los académicos que las desarrollan (Garriz Ruiz, 1997).

Por otra parte, los estudios realizados están identificando otras actividades que los académicos desarrollan, tales como la gestión del trabajo, la búsqueda de fuentes de financiamiento y el ejercicio de la representación, algunas de las cuales atañen al desarrollo de funciones institucionales de nuevo cuño, como por ejemplo la llamada vinculación; así como otros

componentes (la elaboración de textos, el trabajo colegiado, el estudio, etcétera) que complementan o se suman a los identificados como el “trabajo invisible” del docente, en los estudios realizados por otros colegas sobre la evaluación del desempeño.⁹

En nuestro campo de conocimiento, la investigación se ha dirigido entonces a indagar el conjunto de actividades y espacios de relación que constituyen el quehacer recurrente de los académicos en sus diferentes lugares de adscripción; pero no se trata de investigar la práctica docente, el acto pedagógico, el vínculo profesor-alumno mediante la observación en el aula, por ejemplo; ni de registrar el proceso mismo de producción de conocimientos, tal y como lo hacen los colegas dedicados al estudio de la evaluación del trabajo docente, del currículo y de la formación docente, profesional y de investigadores, que se reportan en los respectivos estados de conocimiento.

Un tipo de aproximación al tema es el que se basa en el tratamiento estadístico del conjunto del personal académico de una institución. En este tipo de aproximación, las funciones universitarias se mantienen como referente y principio de construcción del dato, pero se moviliza analíticamente el concepto de institución, ya que supera su reducción a los “organigramas”, objetivando la lógica que presenta la estructura organizacional. Resulta de particular interés para el tema el registro de la influencia determinante de las características del establecimiento en el tipo de organización y combinación del trabajo docente y de investigación que los académicos pueden establecer, según sea la función predominante en su lugar de adscripción, y el tipo de relaciones de fuerza que existan entre los espacios institucionales con énfasis en la docencia o en la investigación (Durand Ponte, 1996; Rodríguez Jiménez, 1999; Muñoz García, 2000a y b; Canales, 2000; López Zárate *et al.*, 2001).

Dentro de esta misma aproximación estadística, pero cambiando el punto de observación y siguiendo la estrategia analítica de elaborar una tipología a partir de la actividad fundamental a la que se dedican los académicos, registramos la identificación de diferentes patrones de combinación

⁹ En esta línea destacan los estudios realizados por el grupo de investigación “Evaluación de la docencia universitaria”, coordinado por Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga y conformado por investigadores de siete universidades mexicanas. El interés de este grupo está centrado en el estudio de la práctica docente universitaria y en el diseño y puesta en marcha de experiencias de evaluación de la docencia. Los productos de su trabajo se pueden consultar en Rueda, M. y Nieto, J. 1996; Rueda, M. y Landesmann, M. 1999; y en Rueda, M y Díaz Barriga, F 2001y 2002.

entre la docencia y la investigación y otros compromisos laborales que se reportan en *Los rasgos de la diversidad* (Gil Antón *et al.*, 1994), y la construcción de tipos con base en la identificación de diferentes perfiles académicos: los profesores, los investigadores y los profesionales, productos de diferentes combinaciones de factores de diferenciación, como son la disciplina, el tipo de institución, los grados académicos, el género, las actividades en la que se concentran, etcétera (Gil Antón, 1997).

En la misma línea de reconstrucción de perfiles académicos, Villa Lever identifica cuatro de ellos, articulados con base en la edad, sexo, escolaridad, lugar de adscripción y según el tipo de actividad que estructura en forma predominante al trabajo académico de los encuestados: la docencia, la investigación, la gestión y la combinación de investigación y gestión (Villa Lever, 1996). La autora reconoce la existencia de dichos perfiles orientada por la pregunta “¿qué tanto cada una de las actividades académicas: docencia, investigación y gestión imprimen una identidad en los académicos, diferenciándolos entre sí?” (ibídem:206).

Otro tipo de aproximación consiste en el estudio biográfico de las trayectorias de algunos integrantes de un mismo grupo disciplinario. Por ejemplo, Landesmann (1998) se propone reconstruir “la arquitectura subterránea del trabajo académico” y ofrece una serie de mapas de las transformaciones que dicho trabajo registra en cada tramo de las trayectorias estudiadas. En esos mapas la autora localiza dos cuestiones importantes: una, es que la distribución del trabajo académico no es solamente resultado de voluntades individuales, sino que va al compás de su diversificación en distintos roles académico institucionales (gestión, investigación y docencia); y la otra es que la estructura de actividades no es estable en el tiempo, sino que los académicos generan diversas combinaciones de actividades y de funciones, en distintos momentos de sus trayectorias.

Una fuente particularmente rica en información acerca de los componentes del trabajo académico la constituyen los tabuladores elaborados para orientar las tareas de evaluación del desempeño y los procesos de ingreso y promoción a la carrera académica. En dichos tabuladores se identifican con detalle un conjunto de productos del trabajo —que remiten a ciertas actividades— que se espera realice un académico y se le asigna un valor en puntos. De esta manera dichos tabuladores constituyen también un regulador del trabajo académico, al establecer —por valoración y por omisión— cuál es el trabajo académico más redituable y legítimo (Ibarra Colado, 1993).

Finalmente, conviene señalar que —de una u otra manera— el conjunto de resultados registrados en esta sección, permiten advertir que los pro-

pósitos de las políticas actuales, referidos a generalizar el perfil del docente-investigador, no dependerían sólo de un cambio en la práctica de los actores, sino también en el patrón de articulación entre la investigación y la docencia, vigente hoy en día en la mayoría de las instituciones de educación superior.

Así las cosas, un primer balance sugiere que con el tránsito del estudio de las funciones a la indagación acerca del trabajo académico, se ha avanzado en la delimitación de una unidad de observación de un gran valor heurístico; sin embargo, debemos seguir insistiendo en que los estudios dirigidos a indagar las condiciones cotidianas de realización del trabajo académico, siguen siendo escasos. Esta cuestión ya se señalaba como una laguna en el estado de conocimiento anterior y no termina de despertar el interés de los investigadores.

Su ausencia es indicada nuevamente en el balance del campo de estudio realizado por Jesús Galaz Fontes en 1999, donde señala que todavía “falta poner de manifiesto los mitos alrededor del trabajo académico mediante el análisis de las prácticas institucionales y de las creencias personales de los propios miembros de la profesión” y deja planteadas algunas preguntas en busca de respuestas, tales como “¿cuánto y dónde trabajan los académicos?, ¿qué funciones generales y qué actividades específicas desempeñan?, ¿cómo se les supervisa en su trabajo cotidiano?, ¿cómo distribuyen su tiempo entre sus actividades?, ¿cómo les gustaría distribuirlo?” (Galaz Fonte, 1999).

En esta línea, podemos informar que en el periodo comenzaron a realizarse estudios acerca de la satisfacción en el trabajo y de los problemas de salud de los académicos vinculados al ejercicio profesional. Entre los primeros sólo localizamos el trabajo de Torres López (1992), el de Galaz Fonte (1999) y el de Galaz Fonte y Gil Antón (1998). Los hallazgos de los estudios mencionados no coinciden en la identificación de los mismos satisfactores ya que, mientras en el de Torres López los niveles de satisfacción están vinculados al logro y al reconocimiento, en el de Galaz y Gil Antón lo están a las preocupaciones salariales y de seguridad en el trabajo, es decir, a indicadores externos a su actividad; situación que los lleva a concluir “que los valores y *ethos* de la academia todavía no echan raíces” (Galaz Fonte, 1999:24).

Resta indagar si estas diferencias se deben a los tiempos y espacios particulares que trata cada investigación. Entre los trabajos que estudian los problemas de salud registramos una investigación de la UAM —que inscrita en la línea de la sociología del trabajo— informa acerca del tipo de padecimientos físicos y psicológicos recurrentes entre los académicos, llamando

la atención acerca de que las condiciones de trabajo vigentes están afectando significativamente la salud y calidad de vida de este grupo ocupacional.¹⁰

La función social

En la década reportada, los estudios sobre los académicos no inscriben directamente a dicho actor en el terreno de las funciones de la universidad y de los universitarios y su relación con la sociedad en la que viven. La atención se ha centrado más en la relación existente entre el académico y su trabajo, advirtiendo —eso sí— que en la actualidad el sentido primordial del trabajo académico, parece estar centrado en reeditar a la carrera individual, más que referido a un vínculo directo entre la institución y la sociedad (ver capítulo 3). Otra arista de la cuestión se encuentra en los discursos elaborados alrededor de la nueva función de vinculación. En este sentido queda pendiente analizar con detenimiento este cambio de óptica, para calibrar si se trata de una resignificación de lo que tradicionalmente se concebía como función social o del abandono de una línea discursiva y de indagación.

Planteamos lo anterior en virtud de que en la década de los setenta dicha función hacía referencia a la faceta de los académicos como intelectuales —es decir, como productores de cultura y de la conciencia crítica de la nación— y así fue un tema candente en el momento. El interés por esta línea discursiva y de indagación declinó en los ochenta, sin haberse agotado, y ya no aparece en los noventa.¹¹ En el trabajo anterior vinculábamos esta declinación a la migración hacia el campo político de la generación de universitarios, que combinaron su carrera académica con la tarea de formación de partidos y organizaciones sindicales. Hoy esa generación está totalmente establecida en posiciones del campo político y su vínculo con las universidades parece ser eventual y transitorio; mientras que los sindicatos han reducido notoriamente su campo de intervención y su poder de convocatoria.

¹⁰ Los estudios que indagan los problemas del estrés y del desgaste profesional se encuentran en curso o en sus primeros acercamientos, por lo que todavía no se cuentan con resultados publicados, sino con informes de avances inéditos (Urquidí Treviño, 2000; Ramírez Gordillo, 2002).

¹¹ En esta década sólo localizamos una anotación interesante respecto de las funciones sociales en los términos señalados, que se encuentra en la reflexión de Ruy Pérez Tamayo (1990), quien plantea que la función del científico es atender los llamados “grandes problemas nacionales”, resolviendo “los grandes problemas científicos” involucrados en ellos.

El papel social y político —auto atribuido a los académicos en los setenta— ha sido desplazado hoy hacia los llamados analistas políticos, grupo que emerge y consolida en los noventa y cuya presencia fundamental es en los medios de comunicación. En consecuencia con estos cambios, dichos actores ya no son motivo de atención desde los estudios del campo universitario, sino del campo político y cultural.¹² En este desplazamiento, la llamada función crítica del académico como intelectual ha sufrido ciertamente una importante resignificación, por eso —en aras de conocer mejor al actor llamado académico— sería conveniente reconstruir estos desplazamientos y la resignificación de la función social mencionada.

Las funciones de difusión cultural y extensión académica

Registramos que en esta década sigue siendo notoria la ausencia de estudios que indaguen la situación particular de los universitarios, que compartiendo el nombramiento de personal académico (profesores o investigadores) se encuentran adscritos a dependencias universitarias que tienen asignadas dichas funciones institucionales. Consideramos que iniciar estos trabajos —desde la perspectiva del estudio de los académicos— podría ser un avance importante en la investigación de la complejidad del campo universitario, como lugar de intersección con el campo artístico y otra faceta de la universidad como campo de producción cultural. Más aún si tenemos en cuenta los cambios notorios que han sufrido estos campos en la última década y la aparición de la figura de los creadores, como forma de identificación de quienes pertenecen a ellos, en los espacios institucionales. Estas figuras y sus prácticas y representaciones nos advierten de la especificidad de la creación artística, poniendo en juego la necesidad de indagar sus condiciones de realización en las estructuras y códigos del trabajo académico, así como la ancestral dificultad de los académicos de las dependencias correspondientes, para ser reconocidos como tales.

¿QUÉ ES LA CULTURA ACADÉMICA?

En la década de los noventa se consolida el interés por incorporar la cultura del campo universitario como una dimensión analítica importante para el estudio de los académicos.

¹² En virtud de lo anterior su registro supera ampliamente los intereses de este documento, aunque integrantes de dicho grupo ocupen posiciones académicas.

Hemos registrado distintos tipos de señalamientos y abordajes de la cuestión, cuyas diferencias radican en los conceptos básicos y en los recorres empíricos desde los que se trabaja la cultura académica. El avance se localiza alrededor del desarrollo de otras nociones “vecinas” como *ethos*, identidad, representaciones sociales, tradiciones, etcétera y que en décadas anteriores se mencionaban esporádicamente y se usaban como sinónimos. En menor medida, se trabaja directamente con el concepto de cultura y con el enfoque antropológico y etnográfico.

De acuerdo con el registro realizado, podemos decir que el tratamiento de la cultura —como dimensión analítica en el estudio de los académicos— se encuentra ligado a la incorporación de nuevas formas de entender a las instituciones de enseñanza superior y a sus integrantes, así como al desarrollo de los estudios de las experiencias formativas, de las trayectorias académicas y la constitución de grupos disciplinarios.

El tránsito de la unidad analítica de las plazas y los puestos a las personas

Dicho tránsito aportó a centrar la atención en el académico como actor institucional y fue simultáneo a la incorporación de enfoques analíticos que señalan la diferencia entre establecimiento y disciplina. La construcción del académico como actor institucional propicia la recuperación de unidades de observación de la sociología, tales como la de comunidad científica y comunidad disciplinaria, grupos de pertenencia y generación; y de procesos como los de modernización, cambio organizacional, institucionalización, socialización y reproducción. En estas líneas de investigación la cuestión de la cultura académica trabaja, entre otros, con los siguientes conceptos:

El concepto de **ethos** inscrito en el campo de argumentación ofrecido por autores como Merton, Mestger, Clark, Lomnitz y Fortes y que opera como un referente analítico de donde se derivan categorías e indicadores para el tratamiento estadístico de los procesos de socialización en el ámbito académico (Grediaga, 1998 y 1999), o donde se inscriben las **tradiciones científicas**, como factor cuya presencia o ausencia aporta a explicar el rumbo de los cambios organizacionales (Álvarez Mendiola, 1999 y 2002).

Los conceptos de **territorios de conocimiento** y **ruedos intelectuales** de Tony Becher y que intervienen como el campo argumentativo de interpretación de las situaciones concretas registradas sobre los procesos de institucionalización (Chavoya, 2001).

Los estudios orientados por la noción de sujeto

Más que la de actor y por la definición de la universidad como espacio cultural y como institución de vida, aportaron a dar cuenta de la constitución de la subjetividad, centrando la atención en los referentes simbólico-imaginarios que articulan el vínculo sujeto-institución-disciplina. El concepto clave propuesto y desarrollado en esta línea es el de **identidad** y alrededor de él se inscriben los utilizados en las otras líneas de investigación, pero con base en otros enfoques teóricos, representados por un conjunto de autores, entre los cuales podemos mencionar —además de Geertz y Bourdieu— a Michel de Certeau, Castoriadis, Dubet, Claude Dubar y Paul Ricouer, entre otros. Un reporte detallado de esta línea de trabajo se encuentra en el capítulo 2 del presente texto.

Un tratamiento particular de los conceptos de cultura institucional y disciplinaria

Los conceptos de **cultura institucional** y **cultura disciplinaria** inscritos en el discurso sociológico mencionado en el punto “El tránsito de la unidad analítica de las plazas y los puestos a las personas” se estructura al articularlos al campo conceptual propio del enfoque antropológico, con base en autores como Clifford Geertz, Foley, Rosaldo, Ogbu. En consecuencia, aquí el tratamiento de la cultura académica se inscribe como caso particular de la **cultura en “general”** y entendida como “una trama de significados”; la unidad de observación se establece en la experiencia de la vida académica cotidiana en la institución y se aborda mediante la descripción etnográfica y el registro de historias de vida (Osorio Guzmán, 1998).

Indagar a los académicos en su condición de “particular”

Otra puerta de entrada para abordar la cultura académica deriva de indagar a los actores en su condición de “particular” en el escenario de la vida cotidiana de la institución con base en un enfoque teórico que articula los aportes de autores como Agnes Heller, Alvin Gouldner, Alfred Shutz, Erving Goffman, Pierre Bourdieu. En este abordaje se proponen los conceptos de **tradiciones académicas** (Piña, 1998) y de **usos y costumbres** (García Salord, 2000 y 2001), vinculados al de **estigmas institucionales**, para dar cuenta del conjunto de prácticas y de representaciones mediante las que se construye cotidianamente la institución y sus integrantes.

Cultura política entre los académicos

Los estudios que utilizan el concepto de **cultura política** de los académicos eran escasos en la década anterior; ahora registramos que las relaciones políticas hacia el interior de las instituciones de educación superior (IES), se han desarrollado desde otro tipo de planteamientos teóricos y de abordajes empíricos. En los años noventa se privilegiaba el estudio de los cambios operados en términos de las relaciones de fuerza y los juegos de poder en la vida político-académica de distintas instituciones (Remedi, 1997; Rodríguez Jiménez, 1999), o siguiendo la idea del conflicto entre facultades (Casillas Alvarado, 2001); así como el estudio de los estilos de gobierno (López Zárate, 2001), la *gubernamentalidad* (Ibarra, 1998) o gobernabilidad (Acosta, 1997; Ordorika, 1999).

En consecuencia, la dimensión particular de **las orientaciones y respuestas políticas** de los académicos —en el interior del campo universitario— sigue siendo poco estudiada en forma sistemática. Como señala Humberto Muñoz, “se trata de un tema en el que no existe conocimiento acumulado y tampoco información empírica que respalde supuestos”, a pesar de la importancia que registra para el cambio institucional. Y para comenzar a ordenar algunas ideas al respecto, dicho autor propone una clasificación provisional de las orientaciones políticas de los académicos, con base en la experiencia de la UNAM. Estas orientaciones son la contestataria, la conservadora y la apatía (Muñoz García, 2002).

Tampoco encontramos estudios que indaguen a los académicos en su condición de ciudadanos, por lo que el tema de sus preferencias políticas y formas de participación ciudadana fuera del campo universitario, todavía espera ser abordado y despertar algún interés.

Finalmente, cabe hacer notar que el interés por abordar la cultura o culturas académicas se expresa también en un número considerable de estudios —que utilizan las entrevistas abiertas o semi estructuradas para diferentes fines— y coinciden en el propósito de abordar la relación entre la normativa, las políticas y las prácticas en términos de mediaciones, es decir, de las **traducciones** y resignificaciones que sufren las primeras a través de las prácticas de los académicos. Estas traducciones se inscriben en la cultura académica, sin embargo, llama la atención que la cuestión de las traducciones o resignificaciones todavía se aborda a través de la recopilación de la opinión de los académicos sobre sus prácticas, más que a través de la reconstrucción sistemática de las prácticas históricamente situadas.

Un balance de lo encontrado en los avances en el conocimiento sobre la cultura académica, permite afirmar que si bien se ha logrado ya el plan-

teamiento del problema y se ha avanzado en ciertas líneas de investigación, todavía no se han atacado cuestiones de fondo involucradas en la cultura académica y que remiten —como hemos señalado— al registro sistemático de las formas del hacer, pensar, sentir y significar.

¿CÓMO ES QUE EMERGEN, CONFORMAN Y REPRODUCEN LOS CUERPOS ACADÉMICOS Y LAS COMUNIDADES DISCIPLINARIAS?

Las respuestas localizadas a esta pregunta han permitido avanzar en el estudio de los procesos que atañen a la constitución de los académicos como tales. Los aportes se registran básicamente en dos dimensiones de la cuestión que revisaremos a continuación:

El conocimiento de los procesos de emergencia y constitución de diferentes grupos disciplinarios

Aquí registramos un avance significativo. Hoy conocemos el devenir de más grupos, disciplinas e instituciones. En el transcurso de la década se han incorporado estudios del campo de las ciencias sociales y no sólo de la investigación científica; así como de grupos establecidos en las instituciones de educación superior y de investigación en diferentes estados del país y no sólo en la capital (esquema 2 anexo). Como anotamos en la introducción, la mayoría de los trabajos producidos en la década tienen un referente empírico particular, entre ellos destacan los que, desde diferentes recortes, perspectivas teóricas y metodológicas, se proponen conocer los procesos institucionales y gremiales que marcaron la institucionalización, profesionalización y legitimación de diversos grupos académicos.

En consecuencia registramos aquí estos procesos en relación con grupos académicos constituidos en el desarrollo de las tareas de investigación, vinculadas a disciplinas y campos de conocimientos particulares, así como grupos constituidos alrededor del ejercicio de la docencia vinculados más a la formación profesional que al desarrollo de una disciplina.

Un buen número de dichos estudios se desarrolla en el marco de la realización de 11 de las 25 tesis doctorales registradas en esta oportunidad. En virtud de que 6 de ellas coinciden en enfatizar el tratamiento de los procesos de constitución de la identidad, se presentan en el capítulo 2 de este documento y registramos aquí los cinco estudios restantes. Resalta que cuatro de ellos centran su atención en indagar las particularidades del desarrollo de diferentes grupos de investigación y tres atienden el proceso de

incorporación tardía de la investigación científica en instituciones de enseñanza superior de carácter público, ubicadas en “provincia”, centradas en la formación profesional, con un alto grado de politización, predominio de las organizaciones sindicales en la vida académica y con un escaso desarrollo de tradiciones vinculadas a la producción de conocimiento. Se trata de un corpus de trabajos que reconstruyen procesos ocurridos en las tres últimas décadas, recuperando diversos enfoques sociológicos clásicos y contemporáneos para el estudio de las universidades y de la ciencia.

Con el fondo de estas coincidencias, en cada trabajo encontramos, sin embargo, una aplicación peculiar: María Luisa Chavoya indaga el proceso de institucionalización de la investigación científica, mediante el estudio de caso de dos grupos de investigación de la Universidad de Guadalajara, prestando particular atención al registro de la influencia que tienen la disciplina, la institución y el contexto político en las formas de organización del trabajo, así como de los procesos de socialización y las redes de comunicación científica y su significación en diferentes generaciones de investigadores, que distinguen en cada grupo estudiado (Chavoya, 1999 y 2001).

Por su parte, Germán Álvarez Mendiola —bajo la óptica conceptual del cambio institucional y organizacional— indaga las respuestas y estrategias desarrolladas por los grupos de investigación en ciencias sociales. Compara la operación e impactos de las transformaciones de las políticas gubernamentales en la organización del trabajo académico en tres distintos centros de investigación: Centro de Estudios Sociológicos, de El Colegio de México; el Departamento de Relaciones Sociales, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco y el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa; contrastando instituciones con distintas tradiciones, ubicadas tanto en la zona metropolitana de la ciudad de México, como relativamente alejadas de los circuitos centrales (Álvarez Mendiola, 1999, 2002); mientras que César Barona —en la perspectiva de un análisis sociocultural— estudia el caso de instituciones de la región centro-sur del país, para averiguar el porqué de la tardía y azarosa emergencia de grupos de investigación en la zona, a pesar de existir el contacto con espacios de investigación de larga tradición y ya consolidados (Barona Ríos, 2000).

Por otra parte, en una línea de indagación del largo plazo y adscrita en la perspectiva de la historia de la ciencia —y más precisamente en los estudios sociales de la ciencia— Jorge Bartolucci revisa los mecanismos de institucionalización y profesionalización de la astronomía en México, reconstruyendo una cadena de sucesos acaecidos entre 1842 y 1980 en el interior de dicho campo científico y vinculados con los contextos históri-

cos y sociales correspondientes. Con este enfoque, el autor da cuenta del proceso de modernización de la astronomía al identificar en qué casos y en qué circunstancias se producen retrocesos y avances importantes en este campo científico (Bartolucci, 1996, 1997 y 2000).

Finalmente, en este grupo de tesis destaca el trabajo realizado por José Raúl Rodríguez Jiménez (1999) para reconstruir los procesos de conformación de los grupos de profesores de tres instituciones de educación superior en Sonora, mediante el registro detallado de las razones por las que ingresan al empleo, de las formas en que aprendieron a ejercer la docencia, los vínculos que establecen entre ellos, de sus rutinas de trabajo, de los procesos de evaluación institucional y los criterios de prestigio que van construyendo en la práctica.

Además de los trabajos mencionados, encontramos otras aproximaciones a la emergencia y constitución de grupos disciplinarios, en las que dichos procesos se han estudiado enfatizando el papel de los líderes del grupo de pioneros de la disciplina en México (López Carrasco, 1998) o el protagónico de algunos agentes del campo (Galán Giral, 1998); los tiempos y características de las carreras académicas (Lomnitz y Cházaro, 1998); y las condiciones que rodean el desempeño de la investigación y producen diferentes tipos de grupos de trabajo (Arechavala y Pérez Díaz, s/f).

El conjunto de trabajos permite ver la compleja trama en las que opera la institucionalización de las áreas y formas de trabajo de diferentes grupos académicos, así como la intervención de los cambios organizacionales, en la medida en que sus autores se han preocupado por indagar diversas dimensiones analíticas involucradas en la cuestión y por discriminar las formas particulares de influencia del desarrollo —también particular— de las disciplinas, los cambios en la organización universitaria, así como del contexto político nacional y estatal, según sea el caso. Y, en ese sentido, arriban a conclusiones semejantes que podemos sintetizar en lo señalado por Bartolucci al advertir que el estudio de los procesos de modernización indica que éstos no son “una empresa exclusivamente científica”, ni pueden adjudicarse a una sola variable —como la política por ejemplo— sino que son el “resultado de la trama tejida por las relaciones personales, la posición social, el poder político, las creencias políticas e ideológicas y las inclinaciones intelectuales” de todos los actores involucrados (Bartolucci, 1997).

El establecimiento del “diálogo” entre los productos de estos trabajos podría ser un camino para reflexionar y debatir sobre el tipo de resultados obtenidos con cada perspectiva teórica y estrategias metodológicas utilizadas; para establecer proposiciones más precisas sobre una preocupa-

ción recurrente en este tipo de abordajes y que remite a identificar regularidades en:

- 1) la fuerza o el peso que tienen los establecimientos y las disciplinas en la constitución de la diversidad de cuerpos académicos;
- 2) la tensión existente entre los espacios y grupos académicos dedicados a la docencia y a la investigación, así como las dificultades inherentes a las formas en que éstas se combinan;
- 3) la tensión que existe entre los cambios organizacionales abruptos y la lentitud y complejidad de los cambios en las tradiciones académicas; y
- 4) las condiciones propicias y las adversas en el desarrollo académico y científico en diferentes regiones del país.

La capitalización de los resultados obtenidos en la década podría reeditar en la elaboración de tipologías y en la identificación de posibles patrones en la emergencia y constitución de los grupos disciplinarios.

La identificación de las etapas y las lógicas particulares

La identificación de etapas y lógicas particulares de la emergencia y constitución de los cuerpos académicos articulados en el contexto de diversas coyunturas económicas, políticas y sociales del país; de las políticas y programas particulares para la educación superior y de la situación interna de las instituciones. Se trata de propuestas que trabajan la temporalidad en términos de periodos, de ciclos y de escenarios posibles, con la intención de ofrecer una visión del proceso en el largo plazo, que permita ver el antes y después de coyunturas particulares.

Un ejercicio de periodización es el propuesto por Manuel Gil Antón para identificar las distintas fases sobre las que se ha estructurado este mercado a nivel nacional (Gil Antón, 1990, 1991 y 1998) y en una institución particular, en este caso la UAM (Gil Antón, 1998). Las fases son construidas con base en la identificación de las diferentes lógicas (económica, política y académica) que intervienen en la definición de las condiciones del trabajo y en las transformaciones sucesivas que en ellas se han operado a partir de 1960 a la fecha.

Otro ejercicio es el propuesto por Susana García Salord para el caso del personal de carrera de la UNAM (García Salord, 1998, 1999 y 2000). Esta propuesta identifica ciclos y periodos del proceso del grupo a lo largo del siglo XX, con el objeto de localizar patrones de constitución y de reproduc-

ción, articulando los conceptos de carrera académica vigentes en cada momento y las estrategias utilizadas por diferentes generaciones. Por su parte, Eduardo Ibarra —con base en la comparación entre el antes y el ahora del parteaguas dado por los programas de incentivos— construye tres posibles escenarios de las llamadas “rutas de la excelencia”, con base en las posibilidades de reproducción que los nuevos mecanismos de regulación del trabajo plantean a los diferentes tipos de perfiles y trayectorias académicas que existen en las IES (Ibarra Colado, 1997).

¿CÓMO ES QUE SE LLEGA A SER UN ACADÉMICO?

Las líneas de investigación que ofrecen más respuestas a esta pregunta son aquellas que han centrado su atención en **la reconstrucción de trayectorias formativas**. Los estudios realizados en esta perspectiva indagan los procesos de transmisión intergeneracionales desde diferentes enfoques teóricos y disciplinarios.

En conjunto permiten contar ya con diversas aproximaciones a los procesos de socialización de los académicos en sus grupos disciplinarios: una es la estadística en la que localizamos la construcción de un modelo y el uso de la técnica de regresión logística, para el análisis de las variaciones en las trayectorias académicas, según las diferencias existentes en los procesos de formación, en las formas de iniciación en la vida académica y las maneras de participación y desempeño particulares de las comunidades disciplinarias y de los tipos de organización de pertenencia (Grediaga, 1999); otro aporte en esta línea es la reconstrucción de las trayectorias escolares, con el objeto de identificar los patrones de avances en los estudios de posgrado, antes y después de la introducción de los programas de incentivos y del PROMEP (Gil Antón, 2000).

En la línea de los enfoques interpretativos basados en la entrevista abierta y a profundidad se aportó la indagación de las formas de aprendizaje del oficio y de su desarrollo mediante el recorrido de la trayectoria laboral: la incorporación, la definitividad y las promociones (Rodríguez Jiménez, 1999; Villa Lever, 2001); destacando aquí, el registro detallado que Rodríguez hace del relato de los académicos —que responden al perfil del profesor— y que revela que el aprendizaje inicial consume aproximadamente tres años y que constituye un espacio de formación disciplinaria.

Finalmente, producto de la indagación basada en el enfoque biográfico, contamos con una aproximación a las trayectorias generacionales y del proceso de transmisión intergeneracional, articulado al proceso de consti-

tución y diversificación del oficio académico (Landesmann, 1997 y 2001); así como al proceso generacional de reconversión social, en el que se constituyen las diferencias, desigualdades y discrepancias entre los académicos, en el interior de los núcleos familiares y de la institución (García Salord, 1998 y 2001).

Los resultados de las aproximaciones reseñadas son complejos, en la medida en que tratan diversas dimensiones de la vida académica; por una parte, permiten ir identificando en qué son diferentes los académicos y por qué se registran variaciones (diferencias y/o desigualdades) en sus trayectorias, tanto si comparten o no la institución y la disciplina y, por otra parte, posibilitan cuestionar ciertos juicios sobre los académicos mexicanos, dados en la generalización infundada de rasgos tales como el estancamiento de las trayectorias y la improvisación en el ejercicio del rol.

Una cuestión a destacar es el avance localizado en el concepto de trayectoria y en su operacionalización como herramienta para el registro empírico. Dentro de las diferentes perspectivas teórico metodológicas utilizadas se proponen diversas formas de conceptualizar y reconstruir las trayectorias académicas, que dejan planteado ya un campo fértil para superar decididamente el concepto lineal de esta herramienta analítica, que reduce la trayectoria a la secuencia cronológica de un conjunto de hitos o puntos establecidos como clave y avanzar en la reconstrucción de las experiencias, como el recorrido por una trama de situaciones diversas.

En la línea del tratamiento estadístico, Rocío Grediaga ha reelaborado la propuesta inicial utilizada en el estudio *Los rasgos de la diversidad*, proponiendo ahora una matriz analítica de la trayectoria académica, que reformula las fases típicas de la trayectoria e identifica un conjunto de dimensiones para registrar las condiciones formativas, de trabajo e interacción de los académicos en cada una de las fases que componen la trayectoria (Grediaga, 1999:191-210). Los avances localizados en la línea de los trabajos socio-antropológicos se reportan más en detalle en el capítulo 2 del presente texto, pero anotemos aquí en síntesis, que el aporte de dichos estudios se dirige a desentrañar las bifurcaciones de la trayectoria académica y su composición, dada en la simultaneidad de múltiples y diversos recorridos.

Otra cuestión a destacar en los estudios de las trayectorias en la presente década, es el poder explicativo encontrado en los grupos de referencias disciplinarios y en las generaciones laborales, como espacios de constitución y diferenciación del rol de académico; ya sea por el efecto de cohesión o dispersión que imprimen, según se registre la presencia o no de una fuerza estructurante, como es la institucionalización de la disciplina que agrega

al grupo y, posteriormente, la consolidación de un espacio particular para el desarrollo de la investigación.

Por último, en el interés por estudiar las trayectorias formativas se encuentra la ausencia de trabajos que atiendan particularmente ciertos procesos y espacios de relación que atañen directamente a dichas trayectorias. Concretamente nos referimos, por ejemplo, a la elaboración y presentación de las tesis profesionales y de grado donde encontramos sólo un trabajo que aborda la dimensión de las tesis como procesos pedagógicos de construcción de conocimientos y significados culturales (Gaspar Hernández, 2001); o al de los espacios de trabajo colegiado que representan experiencias de socialización como son los congresos, los seminarios formales e informales; o de las experiencias formativas vinculadas al aprendizaje de escribir y publicar los productos del trabajo.

¿ QUÉ ES LA CARRERA ACADÉMICA?

Las respuestas a esta pregunta avanzan sobre el conocimiento de la década anterior en tres sentidos: se ha enriquecido el acervo de reconstrucciones históricas sobre la génesis de la carrera académica en México; se están logrando ciertas precisiones conceptuales entre carrera y trayectoria, dos términos que los investigadores utilizamos generalmente como sinónimos; y se han localizado situaciones clave que permiten puntualizar algunos problemas inherentes al desarrollo de la carrera académica en las IES.

1) Un aporte significativo para el campo de conocimiento de los académicos se encuentra en los estudios de los colegas que trabajan el campo de la educación superior en México, con el enfoque disciplinario de la historia y de la historia social de las universidades, y que son reportados con detalle en el estado de conocimiento correspondiente.

En esta oportunidad, recuperamos aquellos trabajos que versan sobre la génesis de la carrera académica desde el siglo XVI —realizados por los colegas del CESU-UNAM— y que ofrecen un referente analítico importante en la tarea de explorar las líneas de continuidad y discontinuidad de las prácticas y representaciones vigentes en el campo universitario en distintos momentos de su desarrollo.

En dichos estudios se describe y explica en detalle la constitución de la carrera académica como un *cursus honorum* que se estructura alrededor de la cátedra y no de un sistema clasificatorio de la institución como lo sería la versión moderna; y representa un camino de acceso a los espacios de poder de la época más que una meta en sí misma y por sí misma. En esta

línea, se reconstruye el surgimiento de la oposición como mecanismo de ingreso a la cátedra, así como los requisitos y tipo de constancias que era menester presentar y el particular mecanismo de los interrogatorios (Pavón Romero *et al.*, 1993; Ramírez González, 1996; Aguirre, 1996).

Los autores nos informan también de la compleja trama entre saber y poder que signa el nacimiento de la carrera, ya que a la cátedra se accedía mediante la oposición, pero en ella la docencia y los méritos académicos eran sólo uno de sus componentes; los otros refieren a los vínculos establecidos entre el saber y el poder a través de las relaciones familiares y corporativas (Pérez Puente, 2001). Otro avance significativo en esta línea de investigación se encuentra en la reconstrucción de los diferentes modelos de carrera profesionales, incluida la del catedrático, que encontraron condición de posibilidad en los colegios y las universidades como espacios importantes del campo universitario de la época (Aguirre, 2001).

La génesis de la carrera académica también ha sido abordada en la universidad del siglo XX, en el marco de estudios que abordan la reconstrucción histórica como sociogénesis en instituciones donde el proceso de constitución de los grupos académicos se articula al desarrollo de concepciones y estrategias de carrera académica. Entre ellos podemos mencionar el registro de las propuestas originarias de la carrera académica en la UNAM —como facultativa y como proceso de formación en el oficio— y su evolución a lo largo del siglo XX (García Salord, 1998 y 2000); así como el de la constitución original de las comunidades de la UAM y el seguimiento del curso posterior de las políticas institucionales, la relación bilateral entre sindicato y autoridades y las condiciones y características del reclutamiento académico (Casillas, 2001).

Finalmente, cabe reportar que en la línea del análisis del largo plazo registramos otro tipo de tratamiento dado en la recuperación de la historia de las universidades —desde su origen medieval— y con base en fuentes secundarias, con diferentes intenciones analíticas, tales como dar cuenta del proceso de constitución de la profesión académica y de algunos grupos disciplinarios (Grediaga, 1999; Barona, 2000), del proceso de profesionalización de la docencia (Ortiz Gutiérrez, 1997), o de recuperar la noción originaria de la evaluación, sus mecanismos y valores en la institución universitaria (Furlan, 1999).

En conjunto estos trabajos esclarecen que la carrera académica no ha existido siempre tal y como hoy la conocemos y advierten, en todo caso, de la necesidad de analizar el riesgo de caer en posibles anacronismos por identificar con dicho concepto a realidades que no se estructuran bajo la lógica que el mismo implica.

2) En un buen número de trabajos realizados en la década sobre la constitución de grupos académicos en la universidad contemporánea, se trata la cuestión del origen y evolución de los mecanismos para el ingreso, la promoción y la permanencia del personal académico. Estos tratamientos ayudan a establecer que la existencia de dicha normativa no supone linealmente la existencia de la carrera académica, como una estructura y un referente institucional y simbólico operante en la vida académica.

En los trabajos que aluden explícitamente a la carrera académica se advierte que, en términos teóricos e históricos, la normativa —que define procedimientos y mecanismos para el ingreso, promoción y permanencia del personal académico en las IES— objetiva lo que la constituye. Concretamente, en estos aportes se define que la carrera supone cuatro elementos:

- a) la posibilidad de dedicarse a las actividades de docencia o de investigación;
- b) su combinación en los niveles, áreas y procesos en que sea factible;
- c) el progresar en una escala jerárquica mediante la competencia con base en los resultados del trabajo (Gil Antón, 1990:9); y
- d) que ese avance tenaz de puesto en puesto —planteado a mediano y a largo plazos— supone una perspectiva de mejoramiento del académico, es decir, un proceso de progresiva calificación, para recorrer una ruta de ascenso, que requiere la acumulación de experiencia, de habilidades, conocimientos y determinados niveles de escolaridad (Aboites, 1994).

Sin embargo, en los resultados de investigación obtenidos hasta el momento se registra que dicho concepto de carrera académica no ha prevalecido en la experiencia histórica del campo universitario mexicano. Dicha sugerencia se desprende de los resultados que señalan:

- a) Que sólo en algunas IES y para determinados grupos, la carrera académica ha sido un referente operante en los términos señalados, expresado además en el nombramiento de investigador y profesor de carrera o de profesor-investigador (Aboites, 1994; García Salord, 1998; López Zárate *et al.*, 2001; Casillas, 2001).
- b) Que en dos de las instituciones donde la carrera académica es un referente operante en la vida institucional, el proceso de constitución de los académicos como tales se ha visto afectado por cambios recurrentes en la concepción y mecanismos de regulación de su carrera: desde

dos perspectivas analíticas diferentes, en la UAM se reportan cuatro versiones en dos décadas (Aboites, 1994; Casillas, 2001), y tres en la UNAM a lo largo de su historia (García Salord, 1999 y 2000).

- c) Que la modalidad más generalizada es la que articula el nombramiento de profesor —y en ciertos casos también de investigador— de tiempo completo y las normativas que establecen el recorrido por una trayectoria escalafonaria —más laboral que académica— en la medida en que el avance de puesto en puesto se da por la acumulación de puntos, productos de la antigüedad y/o el desarrollo de ciertas actividades de diferente tipo, más que como un proceso de progresiva calificación en el oficio (Aboites, 1994; Rodríguez Jiménez, 1999; Ramírez Gordillo, 2002; Barona, 2000; Álvarez Mendiola, 1999, entre otros).
- d) Que la génesis de dicha modalidad está vinculada —entre otros factores— a las políticas de homologación introducidas desde los años ochenta y cuyo efecto práctico fue el traslado mecánico del tabulador de la UNAM al resto de las IES nacionales, el cual se introduce en el marco de la existencia de una diversidad de sistemas clasificatorios, producto de historias institucionales particulares, teniendo como resultado que un mismo nombramiento, categoría y nivel signifique cosas muy diferentes, según la institución de que se trate (Aboites, 1997).
- e) Que las denominaciones de personal académico y académicos —establecidas en las normativas— no constituyen un principio de identidad generalizado, toda vez que una lectura de conjunto de los resultados de investigación sugieren que el referente identitario que prevalece es el ser universitario, profesor, investigador y, en menor grado, el de la profesión de origen (Romo, 1998; Rodríguez Jiménez, 1999, entre otros).
- f) Que para los académicos protagonistas de la expansión universitaria, el ingreso se entendió y vivió como el acceso a un empleo y que el “descubrimiento” del trabajo académico como una “vocación”, ocurrió en el transcurso del ejercicio laboral ya establecido (Landesmann, 1997; Medina, 1999; García Salord, 1998; Rodríguez Jiménez, 1999; Villa Lever, 2001). Se ha registrado también que la fuerza de atracción de la vida académica es diversa, y no es resultado directo o exclusivo de las condiciones de trabajo que ofrecen las instituciones sino que tiene que ver con las opciones de los sujetos (Gil Antón, 1994/95). De una u otra manera, estos resultados advierten de la posibilidad de que ha prevalecido, sobre todo, una visión clara del itinerario laboral/ académico, más que una conciencia explícita sobre la llamada carrera académica.

En consecuencia, los avances logrados en la década dejan planteado tres pistas interesantes para seguir la indagación sobre el tema, a saber:

- a) la necesidad de no identificar —en el terreno de la investigación— la existencia de una normativa que define los criterios y procedimientos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico y los sistemas clasificatorios de los nombramientos, categorías y niveles con la presencia generalizada de un referente institucional y simbólico respaldado en una concepción y conciencia explícita de carrera académica.
- b) la posibilidad de que la generalización del discurso centrado en la carrera académica —registrado en los últimos tiempos— haya sido un efecto de su desarrollo en el campo de la investigación y de su inclusión en el discurso político institucional, más que la cristalización de un componente incorporado previamente en el universo de las prácticas y representaciones del conjunto de los académicos mexicanos.
- c) la necesidad de investigar el uso discursivo y práctico de los términos carrera académica y académicos, así como de reconstruir su genealogía particular en cada institución y en el campo universitario mexicano en su conjunto.

3) Otro aporte significativo al estudio de la carrera académica es que ésta ha sido objeto de tratamientos más complejos y, con ello, se han registrado diferentes dimensiones analíticas que esclarecen los elementos constitutivos. En los estudios revisados para esta oportunidad, localizamos los siguientes tratamientos.

La carrera se ha indagado como **sistema clasificatorio de posiciones académicas**, que opera mediante el establecimiento de una escala de jerarquías, de nombramientos, categorías y niveles académicos, construidas con base en la escolaridad, la experiencia, la obra y el mérito; y **como tabulador de puestos** que —en una lógica escalafonaria— establece actividades y productos del trabajo que corresponde a diferentes posiciones académicas y/o niveles de ingreso y les adjudican valores diferenciados.

En este sentido, un aporte puntual es el haber registrado el papel de la normativa como un factor estructurante de los cuerpos académicos, en la medida en que en su calidad de instrumentos de distribución de posiciones, salarios e ingresos, establecen y derivan condiciones de producción y de reproducción de los académicos (Aboites, 1994 y 1997; Ibarra, 1993 y 1994); y constituyen también un mecanismo de distribución de bienes sim-

bólicos, como el prestigio (la mayoría de los trabajos reportados). En consecuencia, en la década se han establecido las bases analíticas para romper con la noción de la normativa que la concibe como una suerte de “filtro analítico”, es decir, como el componente que hace referencia a un “deber ser” que se contrasta con la “práctica”, para identificar lo que se cumple y lo que no se cumple.

La carrera académica se ha trabajado también como **normativa reguladora de las trayectorias académicas**. Este hallazgo derivó de los estudios que estableciendo la distinción analítica entre la trayectoria estatutaria —definida en las normativas institucionales— y los recorridos individuales y colectivos —que son productos de procesos y coyunturas históricamente situados— reconstruidos mediante diversos tipos de tratamientos estadísticos —de la antigüedad, la edad y/o permanencia en cada posición— y contrastaron ambas trayectorias, localizando que los cambios en los requisitos, tiempos, criterios y procedimientos de evaluación afectan en forma diferenciada a las trayectorias individuales y se constituyen en parámetros de la calidad y pertinencia de las mismas.

Uno de los efectos registrados es la extensión de los tiempos de desarrollo de la carrera —tal y como está planteada en los tabuladores iniciales— en razón del incremento en la norma de rendimiento establecida en los tabuladores por puntos por productividad (Ibarra *et al.*, 1993; Aboites, 1994); o como “efecto de trayectoria”, es decir, por el incremento en los requisitos para acceder a cada nivel de la escala de posiciones académicas, una vez que éstas han sido ocupadas por las primeras generaciones laborales (García Salord, 1996); o por efecto de los cambios en las relaciones de fuerzas internas del lugar de adscripción, más que por la constitución de una franja de académicos improductivos que, en otras latitudes, se identifica como “madera muerta” (Lomnitz y Cházaro, 1998). Con un tratamiento similar de las trayectorias, pero estableciendo a la estatutaria como un parámetro de calidad, Durand Ponte (1996) arriba a conclusiones contrapuestas al resto de los autores aquí referidos, afirmando que los incrementos en los tiempos reales indican la existencia de mediocridad y falta de profesionalización.

Otro efecto en el desarrollo de la carrera académica —vía el recorrido de la trayectoria estatutaria— y producido por los cambios recientes en las formas de regulación del trabajo académico es que se ha dinamizado la demanda de retabulación, menos frecuente en décadas anteriores. Se registra aquí que se ha incrementado el interés por las promociones, con el objeto de acelerar los recorridos institucionales hacia las posiciones superiores de la jerarquía académica, y estar así en mejores condiciones para acceder a los estímulos (Villa Lever, 2001; Didou, 1995 y 1998).

Otra dimensión analítica de la carrera académica es aquella en la que se le registra **como estrategia de constitución de grupos y de mercados**, en tanto los criterios y procedimientos establecidos para el reclutamiento en cada coyuntura definen las pautas de competitividad que rigen la ocupación de las plazas o puestos laborales en cada fase de constitución del mercado y de los cuerpos académicos (Gil Antón, 1990 y 2000).

Resalta en esta línea que la constitución del mercado académico está signada por una génesis no competitiva y la existencia de segmentos con calidad muy diversa, en virtud de que las condiciones de ingreso de la mayoría descansó en reclutamientos tempranos y en frágiles desarrollos de competencia académica por la vía de los estudios (Gil Antón, 1994/95); así como por una evolución regida por tres cambios sustanciales en las condiciones generales de trabajo que —registrados desde 1960 a la fecha— afectaron las trayectorias laborales del conjunto de los académicos mexicanos (Gil Antón, 2000).

Por último, la carrera académica se ha trabajado como el **espacio de articulación de la relación laboral** en las IES, en la medida en que el establecimiento de los mecanismos y procedimientos del ingreso, promoción y permanencia se vincula con las condiciones de reproducción de los académicos como trabajadores asalariados.

En 1999, Galaz reportaba que “una dimensión descuidada en el estudio de la carrera académica es la distinción entre dos de sus dimensiones, la laboral y la académico/formativa”; ahora y según nuestros registros, podríamos decir que dichas dimensiones sí han sido atendidas pero por separado, al estudiar la carrera académica y las trayectorias formativas desde diferentes perspectivas e intereses.

Ciertamente notamos que en la mayoría de los textos localizados, los investigadores han centrado su interés en el estudio de las nuevas formas de regulación del trabajo y sus efectos en las condiciones vigentes para su desarrollo, entre los que se apuntan el desplazamiento del peso del salario tabular frente a la modificación de la composición del ingreso; así como el desplazamiento de la negociación bilateral entre la organización sindical y las autoridades universitarias, como espacio de negociación de las condiciones de trabajo del grupo; y que en este interés no se establece explícitamente una línea de continuidad analítica entre los espacios en los que se dirimen las condiciones laborales y las académicas.

Registramos además que los estudios que centran su atención en la relación laboral y sindical son escasos (Bueno, 1993), así como los interesados en reconstruir la historia del sindicalismo universitario. Parece ser que la indagación sobre la situación de las organizaciones sindicales en la nueva

coyuntura se reduce a la que promueven los mismos sindicatos pero, en esta oportunidad, no hemos trabajado sistemáticamente esta producción.¹³

Sin embargo, también hemos localizado un conjunto de estudios en los cuales los investigadores —interesados en la reconstrucción histórica de cuerpos académicos particulares— atienden la peculiar relación entre lo laboral y lo académico que existe en las IES mexicanas, al registrar la participación que los sindicatos han tenido en el proceso de constitución de los académicos mexicanos a través de los amplios márgenes de intervención en los procesos de ingreso, promoción y permanencia, o como actor protagónico de la vida institucional (Aboites, 1994; Remedi, 1997; Rodríguez Jiménez, 1999; Álvarez Mendiola, 1999 y 2002; López Zárate *et al.*, 2001; Casillas, 2001). Dichos estudios representan otra manera de indagar la relación entre lo laboral y lo académico.

Así las cosas, es posible que lo que todavía reste por trabajar sean los vínculos orgánicos entre lo laboral y lo académico/formativo. Lo que implicaría comenzar a poner en relación los hallazgos obtenidos en el abordaje de la carrera académica, con los del tratamiento de otras dimensiones del campo de estudio, en la medida en que, en conjunto, dichos tratamientos permiten atender a la constitución de los cuerpos académicos como proceso complejo y dinámico, tal como lo anotamos en la introducción del presente texto.

Finalmente, podríamos señalar que en el terreno del estudio de la carrera académica y de acuerdo con las investigaciones realizadas, algunas de las cuestiones que requieren ser indagadas en la nueva década, serían las siguientes:

- a) El desplazamiento de los sindicatos, ya que si bien se ha registrado que no son hegemónicos y/o protagónicos como en otras épocas —e incluso que han perdido legitimidad, credibilidad y poder de convocatoria entre los académicos de las IES— es cierto también que siguen siendo actores del campo universitario y representando a los académicos en la negociación bilateral del salario y de las condiciones laborales.
- b) La emergencia y/o consolidación de las asociaciones profesionales, disciplinarias y científicas como interlocutores de la administración pública y como únicas instancias colegiadas que hoy congregan a los académicos, que no han optado por la existencia en solitario, apática o no.

¹³ Como los promovidos por el SITUAM y el SUTCIESAS.

- c) Los obstáculos existentes en el proceso de reproducción del grupo, anudado en el arribo del relevo generacional en el corto y mediano plazos, en razón de la dificultad de incorporar fluidamente a nuevas generaciones y de convocar a jóvenes principiantes; y en razón del llamado “envejecimiento” del grupo en activo, quien se enfrenta a su vez a un pronto retiro en condiciones adversas. En esta línea, sería conveniente que el estudio de la carrera y las trayectorias académicas se articulara al de los ciclos de vida biológicos e intelectuales de las distintas generaciones, que hoy confluyen en el campo universitario.

¿QUÉ ES LA PROFESIÓN ACADÉMICA?

En una lectura de conjunto de lo producido en la década, no se encuentra todavía un trabajo teórico/empírico consistente que avance sobre los aportes ya establecidos para responder la pregunta en cuestión. En esta dimensión del campo hemos localizado algo que provisionalmente vamos a identificar como “ruido”, en la medida en que se trata de un conjunto de afirmaciones y/o reflexiones, usos de conceptos, preguntas explícitas, supuestos, inferencias y evidencias que forman parte del discurso elaborado en el campo, pero que existe inarticulado y, por ende, latente e implícito. Por eso, para esta oportunidad, nos hemos propuesto registrar el “ruido”, más que “crear” una polémica y una reflexión que no se ha expresado todavía explícitamente. El interés que nos guía es, en todo caso, que el registro sintético de la situación motive esa polémica y esa reflexión en el campo.

Primer registro

La definición más establecida sobre la profesión académica coincide —con más o menos matices— con la planteada sintéticamente por Rocío Grediaga, después de hacer un meticuloso trabajo sobre el tema. Dicha definición deviene del trabajo de elaboración realizado y propuesto —desde finales de los ochenta— por el grupo de investigadores adscritos al área de sociología de las universidades de la UAM-Azcapotzalco. Para la autora la profesión académica:

[...] constituye una asociación de individuos que se ubican en organizaciones que cumplen con la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento; tienen la capacidad de autorregular los procedimientos de

incorporación a la profesión y a otras profesiones, evaluar los productos y servicios que generan; y cuentan con un *ethos* particular, que como diría Metzger implica una acendrada defensa de los principios de libertad académica y autonomía para las organizaciones universitarias (Grediaga, 1999:167).

Es en este sentido que se plantea que los académicos constituyen un “rol específico dentro de la estructura ocupacional” y que para desarrollarlo requieren de un conjunto especial de saberes y habilidades vinculados con una formación disciplinaria, comparten la libertad en el uso y distribución del tiempo y la calidad de empleados de una organización y, como tales, tienen el derecho de recibir una remuneración a cambio de la prestación de sus servicios (ibídem, 153-156).

Grediaga considera que teniendo en cuenta el grado de escolaridad y tiempo de contratación de la mayoría de los académicos mexicanos, se puede decir que su proceso de profesionalización no ha concluido; y que para considerar el desempeño del rol ocupacional, como un tipo especial de profesión se requiere institucionalizar los procedimientos de la carrera, rendir cuentas y exigirlos, así como garantizar el control académico de dichos procesos. Pero advierte de que no hay información para el seguimiento y medición del grado de desarrollo y consolidación de la profesión académica en México (Grediaga, 2001).

Queda claro, entonces, que en este campo de argumentación, la definición de profesión académica no alude a un grupo particular —que por su perfil se identifica generalmente como “segmento profesionalizado”— sino que hace referencia al desempeño de un rol ocupacional, cuyo grado de profesionalización —y no sólo de profesionalidad (Casillas *et al.*, 1988 y 89)— depende del grado de institucionalización alcanzado en cada uno de sus elementos constitutivos: las disciplinas, el *ethos*, la carrera, la capacidad de autorregulación y evaluación, la rendición de cuentas, etcétera (Grediaga, 1998) en la medida en que la profesionalización —como proceso que atañe al colectivo y no sólo a uno de sus segmentos— es una construcción social.

Por otra parte, registramos que las definiciones propuestas por algunos integrantes del grupo de la UAM-A —como la reseñada arriba— parecen operar como el referente conceptual de un número considerable de las investigaciones realizadas en la década. Sin embargo, se advierte que esas definiciones no se recuperan como herramientas analíticas, que se ponen en juego con las evidencias empíricas o el campo de argumentación propio de cada realidad estudiada. Por el contrario, se “las toma por dadas”, utilizándolas sin la debida vigilancia crítica y analítica, en la medida en que se

las extirpa del campo de argumentación en el que las definiciones cobran sentido, de manera tal que pueden ser el referente “teórico” o conceptual de todo tipo de estudio acerca de los académicos.

Más allá de la relevancia de los resultados particulares de cada estudio —para dar cuenta de los académicos mexicanos— el hecho es que los resultados todavía no se capitalizan para lograr un mayor nivel de especificidad en la definición del trabajo académico como profesión en México. Posiblemente esto ocurre porque el problema teórico no ha sido formulado y, por ende, no interviene como interés presente en las investigaciones.

En el caso opuesto, Lorenza Villa Lever advierte la necesidad de plantear como problema las definiciones básicas y supuestos utilizados con mayor frecuencia en el estudio de los académicos. En términos de la investigadora, se hace dos preguntas, una es que “si al referirnos a los profesores mexicanos de licenciatura podemos considerarlos, como integrantes de la profesión académica tal y como la entienden Burton Clark o Pierre Bourdieu, o bien si es necesario buscar otro tipo de categorías que nos ayuden a explicarlo y a ubicarlo en su contexto particular”; la otra pregunta formulada es “si la tendencia adecuada sería orientar al académico mexicano, tan diferente al europeo o al estadounidense, a que tenga un desarrollo similar a ellos, o bien tratar de entender cuáles elementos han influido de manera determinante o importante en su conformación, para repensar a partir de ahí el papel del académico mexicano” (Villa Lever, 1996:225-226).

Segundo registro

Otro tipo de aproximación que aporta a la reflexión acerca de la definición del trabajo académico como profesión, es el que se fundamenta en las herramientas conceptuales de la sociología de la ciencia, de la cultura, de las profesiones y de la educación. En este tipo de tratamiento, la reflexión central no gira alrededor de definición de profesión académica sino, en todo caso, de los procesos de profesionalización identificados como modernización, institucionalización y especialización. Dichos estudios toman como su objeto central la docencia y la actividad científica, vinculada o adscrita a las instituciones de educación superior, y realizan abordajes diversos, que cubren desde el tratamiento conceptual del asunto, (Pacheco, 1997) hasta la indagación histórica de grupos disciplinarios particulares (Bartolucci, 1997; Chavoya, 1999, entre otros).

Otro tipo de abordaje toma a las profesiones como objeto de estudio, trabajando por ejemplo, el análisis de la relación entre el corporativismo y

el desarrollo social de las profesiones, o el de los procesos de regulación de la formación y los mercados ocupacionales, sin referencia a una profesión en particular (Pontón, 1997; Valle Flores, 1997).¹⁴ Estos estudios constituyen un referente analítico importante para la reflexión sobre el trabajo académico como profesión, en la medida en que ayudan a inscribirlo en el universo del campo profesional mexicano y facilitan la indagación sobre las particularidades de la actividad académica en comparación con otras prácticas profesionales.

Tercer registro

En los últimos años de la década, encontramos que en el terreno discursivo, la noción de cuerpo académico está desplazando al concepto de profesión académica y que esta noción ha sido incorporada, paulatinamente, en el discurso del ámbito de la administración de las cuestiones universitarias, aunque con los recortes y resignificaciones que cada grupo de administradores ha juzgado conveniente a sus fines. La noción propuesta en el campo de la investigación es una categoría analítica, con la que se pretende orientarla acerca de los rasgos particulares de los académicos mexicanos (Gil Antón *et al.*, 1994; Grediaga, 1998); en esa condición difiere de la definición propuesta en el campo de la política y la administración, porque esta última refiere a un perfil deseado para el conjunto del grupo ocupacional y vigente sólo en segmentos particulares.

En esta definición —que se propone como sustento de los nuevos programas de desarrollo de las IE— se reconoce como cuerpos académicos a los grupos de profesores e investigadores que tienen **una alta habilitación académica** (doctorado, que supone capacidad para desarrollar el campo de la disciplina, experiencia en labores docentes y de formación de recursos humanos); **un alto compromiso institucional** (congregados bajo objetivos comunes y que tienen una relación con la institución más allá de sus obligaciones contractuales, participan en el desarrollo de la institución involucrándose en la toma de decisiones); y que **participan en redes de intercambio académico nacional e internacional** (comparten y difunden el conocimiento y su aplicación) (Rubio Roca, 1997).

¹⁴ Aquí se mencionan sólo algunas pocas referencias, y el lector interesado podrá revisar los estados de conocimiento que correspondan, en particular, al desarrollo de la actividad científica y a la profesionalización de la docencia.

Con esta forma de utilizar de la categoría inicial se ha operado un efecto práctico/político, que está propiciando la identificación de los cuerpos académicos con una:

[...] comunidad de expertos que asuman como propias las formas instituidas de trabajo de las comunidades académicas internacionales y que se comporten de acuerdo con los estilos de vida propios de sus disciplinas, obedeciendo reglas del juego que han hecho de “publicar o perecer” factor de sobrevivencia (Ibarra Colado, 1997:61).

Esta transferencia de nociones del campo de la investigación al de la administración tiene un aspecto positivo, pues siempre será bueno que los administradores de la cuestión universitaria amplíen su horizonte conceptual. Sin embargo, los investigadores han apuntado que esa transferencia puede tener los efectos negativos en los usos teóricamente incorrectos y los efectos prácticos y políticos no previstos, identificados como “perversos”. En este sentido, se ha advertido sobre el riesgo de promover la constitución por nominación, que consiste en que las tradicionales y administrativas “plantas” académicas pueden ser convertidas en cuerpos académicos, en comunidades o grupos de trabajo, operando un cambio de indicadores —más que cambios reales— al registrarlas enfatizando la contabilidad de los grados, de las publicaciones, de los proyectos, etcétera (Gil Antón, 2000; Grediaga, 2001; Ibarra Colado, 2000). Recientemente la administración del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) se dio a la tarea de verificar la existencia de los cuerpos académicos reportados por las ies y los que cumplieron con las características señaladas fueron efectivamente muy pocos (Castañeda, tesis de doctorado en proceso).

Cuarto registro

En los estudios acerca de la génesis y evolución de los grupos disciplinarios se han identificado un conjunto de rasgos recurrentes que atañen a la especificidad del trabajo académico y que no han sido recuperados aún en una reflexión sistemática sobre la definición de dicho trabajo como profesión. Como producto de un primer ejercicio de sistematización —que no pretende ser exhaustivo ni ordenado— entre dichas recurrencias podemos anotar las siguientes:

- a) La mayoría de las IES mexicanas son instituciones dedicadas en gran medida a la enseñanza, centrada en la formación profesional sostenida por el profesor de asignatura, contratado para dar sus clases, sin víncu-

lo alguno con sus pares y con la sola orientación de un escueto programa del curso correspondiente.

- b) Para un segmento importante de académicos, este trabajo no alude sólo al desarrollo de las funciones de la docencia y/o de la investigación, sino que tiene una composición compleja: el trabajo colegiado, el de gestión y el ejercicio de la representación, sumados ahora a la vinculación y a la generación de nuevas fuentes de financiamiento. Simultáneamente se registra que igual de complejas y variadas son las formas en que los componentes del trabajo académico se combinan en el transcurso de las trayectorias individuales y colectivas.
- c) De la reconstrucción de las trayectorias individuales y colectivas resulta que el trabajo académico se aprende en la práctica, es decir, por el ejercicio laboral como experiencia formativa en el rol y como un medio y un tiempo de formación en la disciplina que soporta la condición de profesor o investigador.
- d) En las mismas fuentes se encuentra, además, que para el caso del ejercicio de la docencia, el aprendizaje práctico no corresponde sólo para los jóvenes profesores —errantes solitarios de los caminos de la expansión— sino que es compartido por aquellos jóvenes profesores herederos, que gozaron de los beneficios de la vieja costumbre de seguir a un maestro por un tiempo, en la condición de ayudante/aprendiz.
- e) Las indagaciones históricas del largo plazo advierten que la figura del “profesor empírico” —así como las lógicas de reclutamiento correspondientes— son de vieja data en la historia educativa del país; y que las diferentes estrategias de profesionalización del ejercicio de la docencia exploradas en diferentes momentos del siglo XX, se han desmantelado cíclicamente. Como ejemplos, existen registros del abandono de la idea de habilitar para enseñar y no sólo certificar un saber disciplinario o especializado, así como la separación de la pedagogía y de la formación de pedagogos como campo autónomo; y del auge de la llamada formación docente o profesionalización de la docencia —en los años setenta— y su posterior declive o desplazamiento por la estrategia de la formación mediante estudios de posgrado.
- f) En los estudios de la génesis y evolución de diferentes grupos disciplinarios, se registra que las condiciones de profesionalización de la investigación han tenido un curso diferente al señalado para el de la docencia, operando mediante el desarrollo de licenciaturas especializadas y sobre todo de posgrados dirigidos a formar investigadores. Sin embargo, existe también un considerable registro de las diversas for-

mas de aprender a investigar investigando; por lo que la profesionalización de la investigación no ocurre sólo por el camino estructurado y acompañado de los estudios de posgrado.

- g) En los estudios históricos del largo plazo sobre el desarrollo de la actividad científica se reporta que la posibilidad de formar, mantener y reproducir líneas y grupos de trabajo, están signados históricamente por un alto grado de vulnerabilidad dado por el campo de tensiones que implica su inserción en instituciones dedicadas a la docencia; y por la dependencia de su financiamiento de los subsidios gubernamentales, de los reticentes financiamientos externos, de los cambios políticos, de las crisis económicas, y de las iniciativas de individuos o de grupos perseverantes en el interés de promover la actividad científica en diferentes áreas.
- h) En los grupos e instituciones estudiadas hasta el momento se observa una significativa tensión entre la docencia y la investigación, tanto en el terreno de la organización del trabajo académico, como entre los grupos que las desarrollan y combinan de muy diferentes maneras. Tensión que se hace más compleja frente a la diversificación del trabajo académico, con la inclusión de nuevas funciones y con los ajustes de los tiempos requeridos para su realización, a los ritmos de los nuevos parámetros de productividad.
- i) Los mecanismos de regulación del trabajo están sujetos a cambios periódicos que derivan de lógicas diferentes, cuando no contradictorias entre sí, y su definición ha sido competencia de actores tan diversos como son sindicatos, autoridades universitarias, responsables de las políticas públicas, gobernadores y grupos de interés, asociaciones profesionales y científicas.
- j) Los cambios de concepciones, de lógicas y de condiciones de trabajo —a los que se han encontrado expuestos los grupos multigeneracionales que hoy conviven en las IES del país— han estado regidos por la lógica de la urgencia por alcanzar metas en el transcurso de una generación, pero establecidas éstas no en términos sociohistóricos —que suponen los 15 años como tiempo mínimo necesario y aproximado en el que se operan los cambios de prácticas y de representaciones— sino en los de una generación escolar: lo que dura un posgrado. Se registra —en la misma línea— la ausencia de la noción de tránsito como elemento constitutivo de los procesos de cambio institucional.
- k) En las reconstrucciones detalladas de perfiles, trayectorias y de referentes identitarios se reporta que un buen número de académicos no

responde a la definición y práctica de perfiles, trayectorias y referentes identitarios establecidos como legítimos, para reconocer al académico profesionalizado. Se plantea además la ausencia de reconocimiento a la diversidad y particularidad de las trayectorias académicas, originado en la hegemonía de un sector y de su perfil, que se identifica en el apelativo de comunidad científica.

BALANCE Y PERSPECTIVAS

Recapitulando a modo de conclusión, podríamos decir que al inicio de la década y frente a la “agenda de ignorancias” registrada, los investigadores del campo formulan dos tipos de preguntas acerca de los académicos mexicanos: ¿quiénes son y cómo es que llegan a ser?; y que al finalizar la década, frente al registro del riesgo de la constitución por nominación, algunos investigadores se preguntan si la mayoría de los académicos mexicanos son académicos y cuántos de ellos tendrán posibilidad de seguir siendo o de llegar a serlo.

Así formuladas estas preguntas conducen al tipo de afirmación “no son, sin embargo existen” (Tironi, 1985) lo que sugiere —por lo menos a nuestro juicio— que una tarea pendiente es la de capitalizar los resultados hasta aquí obtenidos, para estudiar cómo replantear el problema en términos que permitan profundizar la indagación y abrir nuevas puertas de entrada a la cuestión de la especificidad del trabajo académico; no sólo en lo que concierne a los espacios y tipo de relaciones que supone (campos, grupos, establecimientos y disciplinas), sino también lo que se estructura como su objeto. Algunas preguntas que podemos proponer en esta perspectiva, aunque sea en una formulación provisional —dado que surgen como inquietudes producto de la revisión realizada y no de una reflexión sistemática— son las siguientes:

- 1) ¿Es pertinente cuestionarse acerca del objeto del trabajo académico como actividad específica, toda vez que se inscribe en el desarrollo de una actividad intelectual diversa, supuesta en la creación y producción de conocimientos, cultura, entornos de aprendizaje y ambientes institucionales; y toda vez que su desarrollo implica poner en juego cierto tipo de disposiciones y ciertas nociones y usos del tiempo que son específicos de la actividad intelectual?
- 2) Es pertinente preguntar, ¿cuál es el soporte teórico del trabajo académico?, si ya sabemos que una condición necesaria para que una práctica determinada se constituya en profesión es la existencia de un cuerpo

teórico que la oriente y sustente; pero sabemos también que la particularidad del campo universitario está dada en que en él confluyen una diversidad de referentes disciplinarios y profesionales que orientan el ejercicio de la docencia y de la investigación? O lo pertinente es preguntar, ¿cuánto y qué de profesión y/o de oficio tiene el trabajo académico?

- 3) Volvemos a indagar, ¿cómo y en dónde se aprende el trabajo académico?, toda vez que dicho aprendizaje hace referencia al “rol ocupacional” de académico, que no se agota —pero incluye— el ejercicio de la docencia y/o de la investigación; y toda vez que en la mayoría de las IES mexicanas, la carrera académica no se concibe ni opera como una experiencia formativa en el rol ocupacional y como un espacio de socialización. O lo pertinente es preguntar, ¿qué es lo que se aprende y entiende como trabajo académico, en ese otro tipo de aprendizajes que se ha registrado en la década, como modalidades operantes en las IES mexicanas?
- 4) Se debe continuar preguntando, ¿cómo y en dónde un sujeto —con una formación disciplinaria determinada— se forma como profesor o investigador?, toda vez que ya sabemos que la apropiación de un saber especializado es una condición necesaria pero no suficiente, porque no habilita, automáticamente, para el ejercicio de la docencia y de la investigación, que éste supone la formación y actualización permanente del saber especializado; y toda vez que ya sabemos que en gran medida ese aprendizaje se logra en la práctica. O lo pertinente es preguntar, ¿cuáles son los supuestos subyacentes en las condiciones operantes como necesarias y suficientes para el ejercicio de la docencia y de la investigación en el campo universitario mexicano?
- 5) Es pertinente preguntar, ¿cómo y en dónde se certifica la habilitación para el trabajo académico?, si ya sabemos que una condición necesaria para que una práctica determinada se constituya en profesión es la existencia de un mecanismo social que garantice la transmisión del saber especializado, certifique su apropiación y regule su ejercicio; pero ya se ha registrado que los mecanismos y criterios que regulan el ingreso, la promoción y la permanencia en las IES mexicanas, consisten en recorrer una trayectoria escalafonaria, fundada en la acumulación de puntos que no están vinculados orgánicamente a una condición de profesionalización. O lo pertinente es preguntar, ¿a qué grado de profesionalización del rol ocupacional han llegado los diferentes segmentos de académicos que se inscriben hoy en la profesión académica y constituyen el mercado académico y el campo universitario mexicano?

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía de los textos citados

- Aboites Aguilar Hugo (1994). “Veinte años de historia de la carrera profesional para académicos y administrativos: el caso de la UAM”, en *El Cotidiano*, núm. 66, diciembre, México UAM-A.
- Aboites Aguilar Hugo (1997). “La reorganización del trabajo universitario. 1984-1985. Marco general antecedente”, en Villaseñor García, Guillermo (ed.). *La identidad en la educación superior*, CESU-UNAM/UAM-X/UAQ, pp. 227-259.
- Adler Lomnitz Larissa, Cházaro García Laura (1998). “La influencia de los cambios en las políticas académicas y de evaluación en el desarrollo de las carreras de los investigadores en la UNAM: El caso del IIMAS”, en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE/CESU-ENEP-Iztacala-UNAM, pp. 157-187.
- Álvarez Mendiola, Germán (1999). “Tradiciones científicas y cambio organizacional en las unidades académicas de ciencias sociales”, en *Sociológica*, septiembre-diciembre, UAM-A, pp. 81-101.
- Álvarez Mendiola, Germán (2002). *Las tensiones del cambio: modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México. Un estudio comparativo de tres casos*, tesis de doctorado, México, DIE/CINVESTAV.
- Aguirre, Salvador Rodolfo (1996). “La votación de cátedras en la Real Universidad de México: ¿asunto de saber o de poder?”, en Margarita Menegus (coord.) *Saber y poder en México. Siglo XVI al XX*, col. Problemas educativos en México, México: UNAM/Porrúa, pp. 171-195.
- Aguirre Salvador Rodolfo (2001). “Entre los Colegios y la Universidad: Modelos de carrera académica en Nueva España (siglo XVIII)”, en González González y Pérez Puente (coords.) *Colegios y Universidades I. Del antiguo régimen al liberalismo*, UNAM, pp. 269-283
- Arechavala Vargas, Ricardo y Díaz Pérez, Claudia (s/f). “El proceso de desarrollo de los grupos de investigación”, en *Revista de Educación Superior*, núm. 98, Universidad de Guadalajara.
- Barona Ríos César (2000). Los espacios de investigación y docencia en el desarrollo de la univesidad mexicana contemporánea, tesis de doctorado UAEM/ SEP/ CEDEFT, México.
- Bartolucci, Jorge (1996). “Saber y poder en la modernización de la astronomía mexicana (1842-1942), en Margarita Menegus (coord.) *Saber y poder en México. Siglo XVI al XX*. col. Problemas educativos en México, México: UNAM-Porrúa pp. 275-311.
- Bartolucci, Jorge (1997). *La modernización de la ciencia en México: el caso de los astrónomos*, tesis de doctorado, México: FCPyS-UNAM.

- Bueno, Luis (1993). “Universidad y trabajo. Los elementos de la complejidad”, en Ibarra, E (coord.) *La universidad ante el espejo de la excelencia: enjuegos organizacionales*, México: UAM-Iztapalapa.
- Béjar Navarro, Raúl y Héctor Hernández Bringas (1996). *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, México: UNAM-Porrúa.
- Canales Alejandro (2000). “La investigación en Humanidades y ciencias sociales en la UNAM: los vértices de su organización”, en *La investigación humanística y social en la UNAM. Organización, cambios y políticas académicas*, Muñoz García et al., Coordinación de Humanidades-UNAM/ Porrúa, pp. 17-61.
- Casillas, M. A.; Gil Antón, M.; Grediaga, R. y Pérez Franco, L. (1988-1989). “Mitos y paradojas del trabajo académico”, en *Universidad Futura*, vol. 1, núm 1, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 5-11.
- Casillas Alvarado, M (2001). *La recomposition du champ universitaire au Mexique*, tesis de doctorado, París: Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales.
- Chavoya Peña, María Luisa (1999). *La institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*, tesis de doctorado, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Chavoya Peña María Luisa (2001). “Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. II, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 79-94.
- Didou Aupetit Sylvie (1995). “Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM”, en Muñoz G. y Rodríguez R (coord.) *Escenarios para la universidad contemporánea*, col. Pensamiento Universitario núm. 83, México: CESU-UNAM.
- Didou Aupetit Sylvie” (1998). “Los proyectos de revaloración de la carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana”, en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, México: COMIE/UNAM-ENEP-I-CESU.
- Durad Ponte, Víctor M (1996). “Organización institucional de la UNAM y calidad académica”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. LVIII, núm. 3, julio-septiembre, pp. 215-307
- Fuentes Navarro, Raúl (1993/1994). “Los habitantes del campo académico”, en *Replones* núm. 27, México: ITESO, pp. 36-38.
- Furlan Alfredo (1999). “La evaluación de los académicos”, en Rueda, M. y Landesmann, M. (coords.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, col. Pensamiento Universitario, Coord. de Humanidades-CESU-UNAM, pp. 56-66
- Galán Giral, María Isabel (1998). “La organización académica en dos grupos de investigación en la UNAM”, en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM, pp. 284-291.

- Galaz Fontes Jesús Francisco (1999). "Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana", *Sociológica*, año 14, núm. 41, septiembre-diciembre, pp. 13 -39.
- Galaz Fontes Jesús Francisco (2001). *Job Satisfaction of Mexican Faculty in a Public State University. Reality through the lens of the professoriate*, EUA: Claremont Graduate University.
- Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (1998). "Job satisfaction in Mexican faculty: An analysis of its predictor variables", paper presented at the 7th Annual International Conference of the Association for the Study of Higher Education, noviembre 4-5.
- García Garza, Jesús Luis (1990). "El investigador no es necesariamente un ser aislado y egoísta", en *Umbral XXI*, núm. 2, pp. 2-4.
- García Garza Jesús Luis (1993). "¿Quiénes son nuestros académicos?", en *Lecturas Umbral XXI*, núm. 13, otoño, pp. 77-81.
- García Salord (1996). "Tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. I, núm. I, enero-junio, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 33-52.
- García Salord, Susana (1998). *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como medios de constitución simbólica de las clases sociales*, tesis de doctorado, México: FCPYS-IIA-UNAM.
- García Salord, Susana (1999). "Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio", en *Sociológica*, núm. 41, septiembre-diciembre, pp. 61-80.
- García Salord, Susana (2000). "La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades", en Cazés Menache, Ibarra Colado y Porter, L. (coord.) *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* tomo III, México: CICYH/UNAM, pp: 43-60.
- García Salord, Susana (2000). "La UNAM como la "Máxima Casa de Estudios" en el campo universitario mexicano", en López Zavala, R. y Cano Tisnado, J. *La Universidad Pública. Problemas y desafíos de fin de siglo*, SUNTUAS-Académicos-Universidad de Sinaloa, pp: 161-190, México.
- García Salord Susana (2001). "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. II, enero-abril, México: COMIE, pp. 15-32.
- Garriz Ruiz Andoni (1997). "Reflexiones sobre dos estructuras universitarias: la docencia y la investigación", en *Revista de Educación Superior*.
- Gaspar Hernández Sara (2001). *La tesis: un proceso pedagógico de construcción de conocimientos y significados culturales*, tesis de doctorado, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

- Gil Antón, Manuel (1990). "El Mercado Académico en México", en *Umbral XXI*, núm. 3. México: Universidad Iberoamericana.
- Gil Antón, *et al.* (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México: UAM-A/UNISON/PIES.
- Gil Antón, Manuel (1994, 1995). "Los académicos y el futuro de la Universidad", en *El futuro de la educación*, México: Estudios ITAM, pp. 61-75.
- Gil Antón, Manuel (1996). "The mexican Academic Profession", en Albatch, Philip G. *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, EUA: The Carnegie Foundation.
- Gil Antón, Manuel (1997). "Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 4, julio-diciembre, pp. 255-294.
- Gil Antón Manuel (1998). "Notas para una periodización del desarrollo de la universidad mexicana contemporánea, y la propuesta de un dilema central: Los académicos imaginarios", en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM, pp. 269-291.
- Gil Antón, Manuel (2000). "Un siglo buscando doctores", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX (1). núm. 113, enero-marzo.
- Gradilla Damy, Misael (1995). *El juego del poder y el saber*, México: COLMEX.
- Grediaga Kuri, Rocío (1998). "Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México", en *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES.
- Grediaga Kuri, Rocío (1999). "La profesión académica", en *Metodología básica para la evaluación del desempeño del personal académico*, México: ANUIES.
- Grediaga Kuri, Rocío (1998). "Carrera académica: ¿indicadores o procesos?", en *Sociológica*, año 13, número 36, Evaluación y reforma de la Universidad, enero-abril.
- Grediaga Kuri, Rocío (2000). *Profesión académica; disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México: ANUIES.
- Grediaga Kuri, Rocío (1999). "La profesión académica", en *Metodología básica para la evaluación del desempeño del personal académico*, México: ANUIES.
- Grediaga Kuri Rocío (2001). "Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. II, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 95-118.
- Gutiérrez, María Yolanda y Guadalupe Langarica (1991). "El perfil del docente de tiempo completo en la ENP", en *Perfiles Educativos*, vol. VII, núm. 64 (abril-junio), pp. 46-64.

- Ibarra Colado, Eduardo *et al.* (1993). *La universidad ante el espejo de la excelencia: enjuegos organizacionales*, México: UAM-Iztapalapa.
- Ibarra Colado, Eduardo (1993). “Académicos, lo que un botón demuestra. Notas para una discusión desinteresada”, en *Sociológica*, núm. 23, septiembre-diciembre, México.
- Ibarra Colado, Eduardo (1994). “La casa de los espejos. Destellos, reflejos, luces y sombras sobre los académicos mexicanos”, en *Universidad Futura*, núm. 15, vol. 5, México.
- Ibarra Colado Eduardo (1994). “La reforma pendiente: de la deshomologación salarial a la carrera académica”, en *El Cotidiano*, año X núm. 66, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 3-13.
- Ibarra Colado Eduardo (1997). “Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas”, en *Acta Sociológica*, núm. 21, septiembre-diciembre, pp. 9-39.
- Ibarra Colado, Eduardo (1998). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, tesis de doctorado en Sociología, México: FCPYS/ UNAM.
- Ibarra Colado, Eduardo (2000b). “Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?”, en Cazés, Daniel; Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.). *Reconociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, tomo III, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Ibarra Riva Luis Rodolfo *et al.* (2000). “Vida privada de los académicos”, en Carlos Romero Ramírez (comp.). *Impactos y repercusiones que se han generado en la sociedad como resultado de las investigaciones de la facultad de psicología*, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 73-77
- Krotz, Esteban (1993). “Elementos para estudiar la relación entre los científicos sociales y la sociedad” en *Educación y Ciencia*, Vol. 2, núm. 7 (enero-junio). pp.61-67.
- Landesmann, Monique (1997). *Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome de Mexique (UNAM)*, doctorat es Lettres et Sciences Humaines. Option Sciences de l'Education, Francia: Université de Paris X-Nanterre, pp. 422.
- Landesmann, Monique (1998). “Las diferenciaciones del trabajo académico. Tiempos institucionales y trayectorias”, en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE/CESU-ENEP-Iztacala-UNAM-pp 188-219.
- Landesmann, Monique (2001). “Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. II, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 33-62.

- López Ochoterena, Eucario y Gustavo Casas Andreu (1991). “Los biólogos del Sistema Nacional de Investigadores”, en *Ciencia y Desarrollo*, vol. XVI, enero-febrero, México: CEE/CECIT/CONACYT, pp.48, 49
- López Carrasco Ma. Cecilia (1998). “¿Qué tipo de académicos?”, en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, col. Investigación Educativa 1993-1995, COMIE/CESU-ENEP-Iztacala-UNAM. pp 292-305
- López Zárate R, González Cuevas y Casillas Alvarado (2001). *Historia de la UAM*, México: UAM.
- Medina Melgarejo, Patricia (1999). *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?*, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Medina Melgarejo Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdez.
- Mendieta y Núñez L (1953). *Primer Censo Nacional univesitario*, México: IIS-UNAM.
- Muñoz García Humberto (2000a). “Investigación-docencia: un vínculo complejo”, en Muñoz *et al.*, *La investigación humanística y social en la UNAM. Organización, cambios y políticas académicas*, México: Coordinación de Humanidades-UNAM/ Grupo Editorial Porrúa, pp. 91-116.
- Muñoz García Humberto (2002). “Orientaciones y respuestas políticas de los académicos universitarios”, en Muñoz García (coord.) *Universidad: política y cambio institucional*, México: CESU/ UNAM-Grupo Editorial Porrúa, pp. 221-255.
- Ojanguren Silvia (1994). “Los sinuosos caminos de los anhelados premios científicos”, en *Ciencia y Desarrollo*, vol. XX núm. 118, setiembre-octubre, nueva época, México: CEE/CECIT/CONACYT, pp. 84-86.
- Ortiz Gutiérrez, Pedro Antonio, *et al.* (1997). “La formación académico-profesional en las instituciones universitarias. Origen y naturaleza”, en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México: CESU-UNAM, pp. 129-152
- Osorio Guzmán, Alma (1998). “Etnografía universitaria e historias de vida académica”, en *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, COMIE/ UNAM-CESU-FES-Iztacala, México, pp. 201-220.
- Pacheco Méndez Teresa (1997). “La investigación universitaria como profesión”, en Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coords.) *La profesión. Su condición social e institucional*, col. Problemas Educativos de México, México: UNAM/Miguel Angel Porrúa, pp. 17-35.
- Padilla, Laura (1993). “Académicos: un botón de muestra”, en *Universidad Futura*, vol. 4, núm. 12, México: UAM, pp. 105-107.
- Pavón Romero Armando y Ramírez Clara Inés (1993). “El catedrático novohispano: oficio y burocracia en el siglo XVI”, en *La Real Universidad de México, estudios y textos*, IV, México: CESU-UNAM, México.

- Pérez Puente, Leticia (2001). "Los académicos catedráticos de la Universidad de México (siglo XVII)", en *Colegios y Universidades I. Del antiguo régimen al liberalismo*. México: CESU-UNAM, pp. 132-161.
- Pérez Tamayo, Ruy (1990). "La importancia de nombrarse científico", en *Umbral XXI*, 2, pp. 5-9.
- Piña, Juan Manuel (1998). "Tradiciones académicas y reconocimiento docente" en *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, COMIE/ UNAM-CESU-FESIztacala, México, pp. 221-248.
- Pontón Ramos (1997). "El corporativismo como expresión social de los intereses profesionales" en Díaz Barriga y Pacheco T (coords.) *La profesión. Su condición social e institucional*, México: CESU-UNAM/Porrúa.
- Quintanilla Osorio, Susana (1990). *El Ateneo de la Juventud: trayectoria de una generación*, tesis de doctorado, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Quintanilla Osorio Susana (1991). "La formación de los intelectuales del Ateneo", en *Historias* núm. 26, pp. 89-103
- Ramírez González, Clara Inés (1996). "Relaciones entre saberes y poderes en la conciencia de algunos universitarios del siglo XVI", en Margarita Menegus (coord.) *Saber y poder en México. Siglo XVI al XX*, colección Problemas educativos en México, México: UNAM/Porrúa, pp. 13-50.
- Ramírez Gordillo, Dolores (2002). *El desgaste profesional en los académicos de la UAA*, reporte de avance de investigación, documento de trabajo (mimeo).
- Remedi A Eduardo (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*, tesis de doctorado. DIE/CINVESTAV.
- Rodríguez Jiménez, Raúl (1999). *Mercado y profesión académica en Sonora*, tesis de doctorado, PIIIE-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Romo Beltrán, Rosa Martha (1998). "Identidad e historia. Ser docente y psicólogo", en *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias en investigación cualitativa en educación*, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/ The University of New México/ Dirección General de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua.
- Rubio Oca Julio (1997). "Cuerpos académicos", en *OMNIA*, año 13, núms. 36-37, pp. 15-19.
- Torres López, Laura del R (1992). "Factores que afectan la satisfacción e insatisfacción de los maestros universitarios", en *Educación y ciencia*, vol. 2, núm. 5, enero-julio, pp.65-70.
- Urquidi Treviño Laura (2003). "Estrés académico de educación superior. El caso de la Universidad de Sonora", tesis de doctorado en proceso, México: Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Departamento de Educación-Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Valle Flores Ángeles (1997). “Sobre las prácticas profesionales y los retos de la transformación económica”, en Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coords.) *La profesión. Su condición social e institucional*, col. Problemas educativos de México, México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 173-197
- Villa Lever Lorenza (2001). “El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. II, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 63-78.
- Villa Lever, Lorenza (1996). “Hacia una tipología de los académicos. Los docentes, los investigadores y los gestores”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. LVIII núm. 1, Enero-Marzo, México, pp. 205-226.

Otras referencias de los autores citados

- Bartolucci, Jorge (2000). *La modernización de la ciencia en México: El caso de los astrónomos*, México CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel (1992). “Las revisiones de febrero”, en *Topodrilo*, México: UAM-I.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel (1994). *La huelga del SITUAM y la carrera académica*, México: UAM-A.
- Jaime, Lourdes (1993). “Dedicatorias vemos, tesis no sabemos”, en *Renglones*, núm. 26, agosto-noviembre, pp. 48-49.
- Jiménez Nájera, Yuri (1998). “Los académicos y la universidad mexicana en los noventa: Un enfoque sociológico necesario”, en *Pedagogía*, UPN, pp. 96-99.
- Landesmann Segall, Monique (1998). “La emergencia de los académicos de carrera de la UNAM: contexto disciplinario e institucional”, en Mancilla y Villaclara, *Cuadernos de investigación interdisciplinaria en ciencias de la salud, la educación y el ambiente*, México: ENEP-I.
- Landesmann Segall, Monique (2001). “Las historias de vida; una aproximación al estudio de las trayectorias académicas”, en *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, México: ENEP-I, pp. 7.
- Muñoz García Humberto (2000). “Indicadores para orientar el desarrollo institucional de la actividad científica (las humanidades en la UNAM)”, en Humberto Muñoz *et al.*, *La investigación humanística y social en la UNAM. Organización, cambios y políticas académicas*, Coordinación de Humanidades/ UNAM-Grupo Editorial Porrúa, pp. 117-135.
- Muñoz García Humberto (2000). “Reorganización académica de la investigación humanística y social en la UNAM”, en Muñoz García, *et al.*, *La investigación humanística y social en la UNAM. Organización, cambios y políticas académicas*, México: Coordinación de Humanidades-UNAM/Grupo Editorial Porrúa, pp. 63-90.

- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (1997). “Aspectos relevantes del estudio exploratorio sobre la trayectoria académica en la UPN-Ajusco”, en Madrid Montes María Elena y María Isabel Marcotegui Angulo (comps.). *Relatos de emergencia. La presencia de la UPN en la investigación educativa*, México: UPN.
- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (1999). “Dos acercamientos a los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional”, en *La Vasija*, núm. 4, vol. 2, enero-abril, México.
- Quintanilla, Susana (1994). “La querrela intelectual por la Universidad mexicana: 1930-1937”. *Universidad Futura*, vol. 5, núm. 15, otoño, México: UAM.
- Rodríguez Jiménez, Raúl (2000). *Mercado y profesión académica en Sonora*, México: ANUIES.
- Romo Beltrán, Rosa Martha (1996). “Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de psicología”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 2, vol. 1, julio-diciembre, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- S/a (1995). “Camino a la excelencia. La transformación del cuerpo docente del sistema tecnológico de Monterrey, de 1989 a 1995”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIV, (3). núm. 94, abril-junio.

Bibliografía de temas complementarios citados en el texto

- Acosta Silva Adrian (1997). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición, 1982-1994*, tesis de doctorado en sociología, México: FLACSO.
- López Zárate Romualdo (2001). *Formas de gobierno y gobernabilidad (Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior)*, tesis de doctorado, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ordorika Imanol (1999). “Poder, política y cambio en la educación superior (conceptualización para el análisis de procesos de burocratización y reforma de la UNAM)”, en Casanova, H. y Rodríguez, R (coords.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 155-191.
- Rueda, M. y Nieto, J. (coords.) (1996). *La evaluación de la docencia universitaria*, México: CISE-UNAM-Facultad de Psicología.
- Rueda, M. y Landesmann, M. (coords.) (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, col. Pensamiento Universitario, núm. 88, México: CESU-UNAM.
- Rueda, M y Díaz Barriga, F. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México: Paidós.
- Rueda, M y Díaz Barriga, F. (2001). “Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior”, en *Cultura Universitaria*, serie Ensayo 71, México: UAM-UNAM/UABJO.

Bibliografía de los textos fundacionales del trabajo de investigación del área de sociología de las universidades UAM-A

- Casillas Alvarado, Miguel Ángel (1991). “Los académicos de las universidades mexicanas. contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación”, en *Sociológica* núm. 15, enero-abril, México: UAM-A.
- Gil Antón, Manuel *et al.* (1991). “Los académicos de las universidades mexicanas: contexto, discusión conceptual y dimensiones para la investigación”, en *Sociológica*, núm. 15, México: UAM-A.
- Gil Antón, Manuel *et al.* (1992). *Académicos; Un botón de muestra*, México: UAM-A.
- Grediaga Kuri, Rocío *et al.* (1991). “Siete aportes para la investigación sobre académicos”, en *Sociológica*, núm. 15, México: UAM-A.

Bibliografía sobre la mujer en la academia

- Blázquez, Norma y Lorenia Parada Ampudia (1993). “Feminismo y academia”, en *Ciencia y Desarrollo*, vol. XIX, núm. 111, julio-agosto, nueva época, pp.12-14.
- Castañeda Marina (2002). *El machismo invisible*, México: Grijalbo.
- Delgado Ballesteros, G. y Mata Acosta, M. (1996). “¿Sólo hay un género neutro en educación?”, en *Acta Sociológica*, núm 16, enero abril, México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, pp. 105-132.
- Félix Corral, María Concepción (1997). *Women in Scientific Exile: An ethnography*. The University of Sheffield (unplished PhD dissertation).
- Félix Corral, María Concepción (2001). “El techo de cristal y el trabajo de las mujeres”, Conferencia, Día Internacional de la mujer, Durango: INEGI.
- García Salord, Susana (2001). “Notas etnográficas: ¡sí!, somos diferentes pero mira... finalmente... ¡estamos iguales de jodidos!”, ponencia presentada en el X Coloquio Anual de Estudios de Género en la UNAM, Mesa: Transformación universitaria: personal académico, democracia y diversidad, 8-10 de octubre, México: PUEG-UNAM.
- Grediaga Kuri, Rocío (1995). “Reflexiones sobre el análisis de trayectorias del profesorado universitario en México: el impacto del género”, en *Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional: el Género y trayectoria profesional del profesorado universitario*, Madrid: Comunidad de Madrid-Dirección General de la Mujer e Inst. de Investigaciones Feministas-UCM.
- Maldonado Mireya (1993). “El bello rostro de la ciencia”, en *Ciencia y Desarrollo*, vol. XIX, núm. 111, julio-agosto, nueva época, pp.15-18.
- Lagarde Marcela (1990). “Identidad femenina”, en *OMNIA*, año 6, núm. 20, septiembre, UNAM, pp. 13-22.

- Lagarde Marcela (2000). “Universidad y democracia genérica. Claves de género para una gran alternativa”, en Cazés Menache, Ibarra Colado y Porter, L (coords.) *Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*, tomo I, México: CIICYH/UNAM, pp. 145-159.
- Lartigue Becerra, María Teresa (1996). *El papel de la educación superior en la transmisión de la desigualdad genérica. Reflexiones y propuestas sobre educación superior*, México: ANUIES.
- López Villega, Virginia (1996). “Bibliografía comentada. Tema: mujer, ciencia y tecnología”, en *Acta Sociológica*, núm 16, enero abril, México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, pp. 293-298.
- Pérez Franco, Lilia (1999). “Profesión académica y género”, ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mesa: Las condiciones de socialización del trabajo académico, 30 de octubre-2 de noviembre, Aguascalientes: COMIE.

Bibliografía utilizada de referencia en el comentario de los estudios

- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo Academicus*, París: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1994). *La miseria del mundo*.
- Geertz, Clifford (1991). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en *La interpretación de las culturas*, Gedisa.

CAPÍTULO 2

PROCESOS DE CONSTITUCIÓN SIMBÓLICO-IMAGINARIA DE LOS ACADÉMICOS DESDE SU PROPIA EXPERIENCIA. ENFOQUES HISTÓRICOS Y RELACIONALES

INTRODUCCIÓN

La mayoría de los trabajos incluidos en este apartado tienen su origen en investigaciones previas y relatadas en el apartado “Los estudios acerca del académico” del último estado de conocimiento (Landesmann, García Salord y Gil Antón, 1996). Señalábamos entonces que los trabajos agrupados en esta temática tenían la particularidad de enfocar al académico como unidad de análisis en la figura del docente o del investigador. Observábamos una progresiva transición de la perspectiva pedagógica presente en la noción de perfil, a un estudio del docente, como objeto de investigación y no como foco de aplicación de normas. Los trabajos compartían un conjunto de herramientas metodológicas: entrevista, observación, análisis de documentos y distintas fuentes disciplinarias: pedagogía, antropología, historia, psicoanálisis y sociología principalmente. Sus objetos de estudio fueron: los perfiles, la identidad, la trayectoria y la carrera académica. En cuanto a sus aportes, se destacaba su perspectiva holística “incorporando

la dimensión histórica, la idea de procesos de constitución y multicausalidad y la dimensión subjetiva como interiorización del mundo circundante” (Landesmann, García Salord y Gil Antón, 1994:196) Se recuperaba la noción de sujeto, particularmente a partir de la identidad.

En la presente década, los investigadores van a superar el acercamiento al sujeto que se daba entonces a partir del reconocimiento de su subjetividad. Para ello, ponen en marcha nuevos dispositivos que permitan, por una parte, explicar la constitución de la subjetividad a partir de los referentes simbólico-imaginarios de las instituciones y de las disciplinas (enfoque relacional) y, por otra, mostrar su constitución histórica a partir de enfoque biográficos (histórico). La identidad constituye el objeto privilegiado, en este entrecruzamiento entre sujeto-institución y disciplina. La trayectoria y el itinerario son las herramientas analíticas para dar cuenta de la dimensión temporal en la constitución de las identidades.

En el presente apartado, daremos cuenta de ello, así como de los resultados que dichos enfoques han aportado al conocimiento de los académicos. Los principales avances se ubican no en las características empíricas de las identidades específicas analizadas o en su posibilidad de tipificación, sino en las construcciones teórico-metodológicas que permiten dar cuenta de los procesos de constitución y los elementos que intervinieron en ellos. Por lo que, dado que al igual que los autores del apartado no se quiere congelar la identidad como estado, preferimos reportar los ejes y procesos de su constitución y remitir a lectura de los autores ya que la posición sostenida es que desgajar la identidad del contexto y fijarla en el contenido que asume, en un momento dado, llevaría a sobresimplificar el problema.

La continuidad que observamos en los trabajos actuales con los de la década pasada no es casual y se debe la benéfica persistencia de algunos investigadores de la época anterior en la exploración de los mismos temas. Ha contribuido a ello el hecho de que las investigaciones fueron continuadas, posteriormente, como parte de sus tesis doctorales. Por lo mismo, se han dado nuevos acercamientos a la construcción de los objetos de estudio que, a nuestro juicio, han significado un salto cualitativo significativo con respecto a la producción de los ochenta.

Los principales elementos que caracterizan en su conjunto a las investigaciones que forman parte del *corpus* en este apartado y que serán analizados son:

- 1) el recorte analítico, los universos de investigación y el dispositivo teórico;
- 2) los objetos de estudio: identidades académicas y los procesos de reproducción y reconversión social;

- 3) las perspectivas metodológicas: historia, historias de vida y trayectorias, itinerarios.

El corpus examinado está constituido principalmente por las tesis de doctorado de Eduardo Remedi (1997); Monique Landesmann (1997); Susana García (1998); Patricia Medina (1998); Rosa Martha Romo (1999); Eugenio Camarena (1999); y Adela Coria¹⁵ (2000). Se complementará su análisis con las aportaciones de trabajos más puntuales publicados en el periodo, algunos de los cuales derivan de las mismas tesis.

EL RECORTE ANALÍTICO, UNIVERSOS DE INVESTIGACIÓN Y DISPOSITIVOS TEÓRICOS

El recorte analítico: procesos de constitución y reproducción de los académicos

Las investigaciones analizadas se han originado en distintas preocupaciones, no todas centradas de inicio en el estudio de los académicos y de sus problemáticas teórico-empíricas particulares. Hay tres tesis que están enfocadas al tema de las identidades de los académicos y sus condiciones de constitución (Medina, 1998; Romo, 1999; Landesmann, 1997). Por otra parte Adela Coria (2000) estudia los procesos de institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba; Eduardo Remedi (1997) los procesos de institucionalización académica reconstruyendo la historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas; Susana García Salord (1998) los procesos de constitución y reproducción de académicos de carrera de la UNAM y finalmente, Eugenio Camarena (1999) la aprehensión del significado de investigación por parte de profesores del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Al estar cada tesis enfocada a la reconstrucción de uno o varios objetos relevantes para las distintas áreas el estado de conocimiento de la investigación educativa en México, hemos tenido que seleccionar en las lecturas los aspectos que, a nuestro parecer, aportan más, teórica y prácticamente, a la

¹⁵ Hemos incluido la tesis de Adela Coria, cuyo objeto son los académicos argentinos porque su investigación se realizó en el DIE-CINVESTAV y porque consideramos que tanto desde un punto de vista metodológico como teórico su trabajo es enriquecedor para los investigadores del campo de los académicos mexicanos.

construcción del campo de los académicos. En este sentido, hemos reconocido que la problemática de la constitución y reproducción de los académicos que atraviesa todas las investigaciones analizadas, constituye un tema de gran relevancia para el campo, por lo que dicho tema ha sido priorizado para el ordenamiento de la exposición de los trabajos.

Los universos de investigación: sujetos e instituciones

A diferencia de las investigaciones que abordan a los académicos desde la perspectiva de los mercados o cuerpos, los trabajos aquí incluidos los estudian en relación con instituciones concretas, no reducidas al estado de contexto, sino convertidas en un objeto de estudio básico para el conocimiento de los académicos. La mención de las instituciones donde se han realizado las investigaciones puede ser útil para aquellos lectores interesados en mayores referencias sobre ellas. La UNAM es la institución privilegiada por cuatro de los investigadores (García Salord, 1998; Landesmann, 1997; Camarena, 1999 y Medina, 1998); otras instituciones son las Escuelas Normales del Distrito Federal (Patricia Medina, 1998), la Universidad de Guadalajara (Rosa Martha Romo, 1999), la Universidad Autónoma de Zacatecas (Eduardo Remedi, 1997) y la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (Adela Coria, 2000).

Observamos, una tendencia sostenida en investigar a nuestras propias instituciones, situación contraria a lo encontrado en los noventa. Lo anterior explica también los criterios de selección de los académicos que estudiamos, en cuanto a su pertenencia disciplinaria.

Ciertamente, aquello hace algún eco a los posicionamientos de Clark (1991) cuando destaca la importancia de la disciplina para la profesión académica. Pero, aquí también vemos de nueva cuenta, una inclinación por estudiar nuestras propias tribus; reconocemos, asimismo, un interés particular por los profesores dedicados de tiempo completo a la universidad, es decir aquellos que han hecho de la academia su principal ocupación, su fuente de prestigio y recurso económico, su lugar de vida (García Salord, 1998; Camarena, 1999; Landesmann, 1997; Coria, 2000; Romo, 1999). Contribuyen de esta forma al conocimiento de lo que los estudiosos del campo llaman la “profesión académica”.

Otro dato particularmente interesante de registrar de aquella selección, es la consideración de la pertenencia generacional de los académicos estudiados (Medina, 1998; Remedi, 1997; Coria, 2000; García Salord, 1998; Landesmann, 1997).

El dispositivo teórico

Resulta sorprendente la existencia de un encuadre teórico relativamente compartido por el conjunto de las investigaciones, debido quizá a la participación de sus autores a espacios formativos compartidos (Departamento de Investigación Educativa (DIE) y Facultad de Filosofía y Letras). Todas se sustentan en un marco multidisciplinario; tres son las disciplinas compartidas por todas: sociología, antropología e historia; además del psicoanálisis en alguna tesis.

Si precisamos los autores más socorridos, las coincidencias se sostienen. Dentro del campo de la sociología, Pierre Bourdieu sigue ocupando un lugar privilegiado. Los conceptos de capital, campo, *habitus*, reproducción y reconversión social constituyen herramientas teóricas y heurísticas de los investigadores citados y su obra —*Homo Academicus*— una referencia importante para la investigación del tema.

La antropología adquiere especial relevancia, no sólo en función de las metodologías empleadas sino para la reconstrucción de las culturas institucionales o experienciales. Tal como ya lo habíamos observado en la década de los ochenta; Geertz y de Certeau siguen siendo la referencia obligada.

La perspectiva histórica constituye aquí una novedad. No es que la historia hubiera estado ausente en las décadas anteriores sino que estaba recluida al estudio de los catedráticos de la universidad colonial por parte de historiadores de Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU). Cabe destacar que ninguno de nuestros investigadores tenía una formación como historiador y algunos se reconocieron como “sujetos de deseo de una práctica histórica”. Michel de Certeau (la escritura de la historia), Paul Ricoeur (narración y construcción de trama), Carlo Guinsburg (la microhistoria), la “Escuela de los Annales” con Duby, Le Goff y Lucien Febvres y, aquí en México, Luis González han sido los historiadores que han guiado a nuestros aspirantes al oficio de historiar. La articulación entre la historia y el psicoanálisis, tal como la pensaba Michel de Certeau, ha sido también incorporada en las perspectivas de los investigadores recién citados. En consecuencia, la relación entre pasado y presente se replantea de un modo distinto a la historia positivista; ya no se entiende al tiempo como contigüedad; el pasado ya no está al lado del presente sino dentro del presente (Remedi, en prensa).

La mirada histórica se ha concretado en la reconstrucción y análisis de distintas dimensiones del objeto de estudio de cada investigación: la institucional, la de la disciplina y de la profesión, la de los sujetos mediante

la reconstrucción de itinerarios y trayectorias y, finalmente, las transformaciones de los contextos sociales y/o políticos. Otro hallazgo importante fue encontrar un enfoque relacional que se ha traducido en la operación de estrategias que relacionan las diferentes dimensiones en juego.

En su conjunto, las investigaciones exploraron la articulación históricamente constituida entre las tres dimensiones: sujeto-institución-disciplina, atravesadas por el contexto socio-político. Dentro de la misma lógica de investigación, y posterior a la realización de su tesis, podemos mencionar el trabajo de Eduardo Remedi (en prensa), en el cual, las trayectorias personales y académicas de los profesores y la cultura experiencial, son investigadas en su entrecruzamiento con la institución y la cultura institucional.

Las categorías analíticas constituyen elementos claves en la construcción del dispositivo teórico de las investigaciones revisadas. Dan testimonios de una gran riqueza teórica así como del esfuerzo de los autores para construirlas en una relación estrecha con la realidad empírica investigada. Dicha operación crítica en sí, es desde luego lograda con distintos grado de éxito por los investigadores; pero queremos hacer constar aquí el avance en este sentido.

Así, los conceptos de identidad, de *ethos*, de *habitus*, de identificación, etcétera, no son simples adornos que otorguen una aparente pero ilusoria legitimidad teórica a los trabajos realizados, como con frecuencia sucede, sino que forman parte de la trama misma de construcción de los objetos. Las principales herramientas conceptuales en uso y reelaboradas por los autores son las de: identidad profesional y académica, de identificación y de imaginario social; de *habitus*, de *ethos* y de capital cultural, de institucionalización, profesionalización y de socialización, de campo y de institución; de reproducción y de reconversión social.

LOS OBJETOS: IDENTIDADES ACADÉMICAS Y PROCESOS DE REPRODUCCIÓN Y RECONVERSIÓN SOCIAL

Identificamos en las investigaciones dos procesos fundamentales para la comprensión de la constitución y reproducción de los académicos. Tenemos, en primer lugar, aquellos que participan en la construcción de las identidades académicas o profesionales y que implican procesos de socialización y de institucionalización y, por otra parte, desde una perspectiva diferente, los procesos de reproducción y reconversión social. Veamos cada uno de estas perspectivas.

La construcción de las identidades académicas o profesionales

La identidad constituye un concepto al que acuden todas las investigaciones. Debido a su centralidad y ciertamente a la relevancia que cobra para dar cuenta de los procesos de constitución de los académicos, desarrollaremos el despliegue de su tratamiento por parte de los autores aprovechando para ir también dando cuenta de los otros conceptos satélites.

Desde la década anterior la identidad constituía una categoría importante del apartado sobre “Los estudios acerca del académico”. El grupo entonces bajo la coordinación de Remedi (1989) trabajaba sobre la identidad docente a partir de categorías analíticas derivadas del psicoanálisis, de la sociología y de la filosofía. Entonces, el docente era estudiado en su quehacer específico, ser maestro, y la identidad era investigada tomando como campo de indagación su práctica docente, la relación del maestro con el saber, con el currículo y con la institución.

Dicha exploración se produjo, fundamentalmente, mediante el análisis del discurso de los profesores, rescatando las creencias que tenía el maestro sobre sí mismo, su función y los alumnos, es decir, las imágenes en las cuales sostenía su identidad y la constitución de ésta, en la tensión entre las creencias manifiestas y las ocultas. Los enfoques y las investigaciones estaban centrados sobre una recuperación de la subjetividad de los maestros, pero sin que hubiera entonces un trabajo de objetivación de los referentes para la construcción de identidad, ni tampoco una historización a nivel empírico, aun cuando a nivel teórico, estaba planteado el carácter histórico de las identidades.

El hecho de que todas las tesis de doctorado revisadas trabajan el tema de la identidad muestra que permanece la relevancia del concepto en el estudio de los académicos. También constituye un tema que sigue interpellando a los investigadores de campo. Lo anterior ya fue destacado ya que una de las preguntas fundamentales que han guiado las investigaciones es: ¿quiénes son los académicos mexicanos?

No existen acercamientos esencialmente diferentes o contradictorios por parte de los autores con respecto a la identidad sino, más bien, diferencias de énfasis en las dimensiones o procesos que participan en la construcción de la identidad. A continuación daremos cuenta de dichas dimensiones: la identidad como construcción cultural, biográfica y relacional; la generación como espacio de construcción de identidad; la dimensión simbólica e imaginaria en la construcción de la identidad: los procesos de socialización e institucionalización y los contextos políticos; discontinuidades y rupturas.

La identidad como construcción cultural, biográfica y relacional

Inspirada en Aguado y Portal, Medina (1998:16) se suscribe a una definición de identidad como “proceso de representaciones colectivas históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad”. Romo, inspirada en Castoriadis, habla de identidad como creación cultural, en tanto creación de significados y de un sistema de interpretación del mundo. Representaciones que incluyen un doble plano; racional e imaginario creativo.

Los investigadores suscriben la idea de que la identidad es producto de un proceso histórico, de trayectorias familiares, escolares o laborales. En este sentido, Dubar (1996) es una referencia importante en las investigaciones y señala dos dimensiones de la construcción de la identidad: los procesos biográficos y relacionales. Ambas son trabajadas en la mayoría de las investigaciones. El abordar la dimensión biográfica de las identidades pone particularmente en evidencia el efecto las trayectorias sociofamiliares y escolares sobre las identidades académicas: su precariedad o solidez y su diversificación según las funciones académicas privilegiadas en la trayectoria —gestión, investigación o formación profesional— (Landesmann, 1998).

En los procesos relacionales, retomando nuevamente a Dubar, el mecanismo de constitución de identidad implica un fenómeno de atribución de identidades por parte de las instituciones o de agentes que están en interacción con el individuo. La atribución de identidades supone la existencia de categorías más o menos legítimas y variables según los espacios sociales. La identidad relacional tiene particular sentido cuando los autores analizan la construcción en espacios sociales delimitados en los que hay intensas relaciones sociales entre los individuos, como es el caso de la familia y de comunidades de tamaño limitado como las científicas o académicas específicas.

Un ejemplo ilustrativo al respecto es el trabajo Juan Manuel Piña (1998) relativo al estudio de tradiciones académicas al interior de la Universidad Autónoma de Chapingo, en donde se destaca la existencia de diferentes estigmas institucionales que conducen a una jeraquización valorativa de los académicos que se traducen en identidades desvalorizadas institucionalmente. Unos criterios de tipificación encontrados por el autor y que contribuyen a la conformación de las identidades en la Universidad Autónoma de Chapingo son las siguientes: los de *primera*, los de *segunda*, los *ingenieros*, los *licenciados*, los *chapingueros*, los *universitarios*, los *sindicalizados* y los *no sindicalizados*.

Las dimensiones simbólica e imaginaria en la construcción de la identidad: los procesos de socialización e institucionalización

Las identidades no se construyen en el vacío sino a partir del “entramado de una intrincada estructura de significaciones interrelacionadas” (Medina, 1998:19). En la reconstrucción de este entramado de significaciones, encontramos una enorme riqueza en las investigaciones, que demuestran un importante avance con respecto a la década pasada. En cada una de ellas, se trabaja en la identificación y reconstrucción de uno o varios referentes específicos, particularmente importantes para la constitución de las identidades profesionales o académicas. Los revisamos a continuación.

Las representaciones sociales: Tanto al interior del contexto social, como de las instituciones existen representaciones sociales, estructuras de significaciones que tienen un papel importante en la construcción de las subjetividades y de las identidades. Hemos encontrado dos categorías interesantes en las investigaciones con este papel.

Medina (1998) nos remite al concepto de sistema cultural, identificado como espacio ideológico, entendiendo a la ideología como una estructura estructurante de representaciones, parte constitutiva del proceso mediante el cual se desenvuelve la identidad de un grupo que interactúa con el medio, al transformarlo física y semánticamente. El “normalismo” y el “espíritu universitario” son considerados como espacios ideológicos, como sistemas culturales que consisten en intrincadas estructuras de significaciones, interrelacionadas a través de la construcción de experiencias en distintos órdenes sociales de las prácticas estructurantes.

En este entramado de relaciones median los sentidos de la condición normalista y universitaria, traduciéndose en acciones cotidianas de los sujetos.

Por su parte, García Salord (1998) nos habla de “retratos culturales”, imágenes fijas que condensan la historia construida en los cuales participan los “fantasmas” colectivos e individuales y que como tales son “un significado que otorga significado”. Aquellas representaciones “son espejos en los que cada quien se mira para ser o dejar de ser, que demandan y obligan a ser de una forma o de otra, que legitiman, que posibilitan o niegan la posibilidad de ser” (1998:66). La autora identifica como lugares de interpelación de construcción y de negación de identidad los siguientes retratos culturales “Alguien que es algo”, “Nadie que es nada”, entre otros. En el caso de los académicos, los “retratos institucionales” van estableciendo los perfiles y trayectorias estatuarios que rigen la vida en el campo institucional a través de los distintos sistemas clasificatorios.

La generación como espacio de construcción de identidad: La generación constituye un referente importante en la construcción de las identidades. La fundamentación se ha encontrado, en particular, en los trabajos de Mannheim (1990) quien señala que la es fuente de identidad interior para los miembros que la integran, dada la confluencia de influencias dominantes (culturales, intelectuales, sociopolíticas). La preponderancia del referente generacional, no es casual y es el resultado del enfoque histórico trabajado por los autores que ha permitido poner en relieve el efecto de la historia social, institucional y de las disciplinas sobre las identidades y las trayectorias de los individuos

Profesiones y disciplina científica. La disciplina académica, científica o profesional constituyó para los investigadores un referente muy importante en la construcción de trayectorias e identidad. La instauración de formas de regulación normativa (en el diseño curricular, en las formas de transmisión, en la evaluación, entre otros) implicadas en la institucionalización académica de la disciplina, determina las condiciones de posibilidad o restricción a que deben ajustarse los sujetos en sus prácticas y también formas emergentes instituyentes de discursos y modos de hacer (Coria, 2000). También, los procesos de formación profesional articulados con otros elementos de las prácticas institucionales, dan cuenta de la construcción de las identidades profesionales (Camarena, 1999).

Otra forma en la construcción de la identidad se da en la constitución de culturas y de comunidades disciplinarias (Landesmann, 1997). Al respecto, Romo (1999), a partir de la reconstrucción de la historia de la psicología y de la profesión docente, reconoce en la categoría de *ethos*, un elemento importante para dar cuenta de las identidades profesionales de los académicos psicólogos. Entiende por *ethos*, un concepto retomado de la obra de Bourdieu (1991) como el conjunto de características adquiridas en el proceso formativo; como proceso de socialización en el que se adquieren *habitus* a través del cual se desarrollan prácticas, se comparten gustos, se conforma una visión similar del mundo. El *ethos* profesional actúa como una identidad globalizante. Se presentifica en modos de ser como psicólogos y como académicos. Asimismo, la autora reconoce en los mitos fundadores de la profesión docente otra categoría relevante: el “espíritu abelardiano”, que constituye una base interpretativa del *ethos* académico, mito aún presente, aunque en forma disminuida, en las definiciones identitarias del magisterio.

Con respecto al problema anterior, es importante destacar los aportes de Yurén e Izquierdo (2000) quienes hacen una importante diferenciación entre el *ethos* profesional y el *habitus* científico en el caso de científicos de la

UNAM. El *ethos* profesional remite fundamentalmente a los valores y los códigos internalizados mientras que el segundo refiere a la forma de responder al mundo objetivo. Las autoras muestran, en su investigación con académicos científicos, la sobredeterminación del *habitus* científico sobre el *ethos* profesional que tiene como consecuencia una tensión en las construcciones identitarias y un debilitamiento de las identidades. Señalan que “La competitividad y el borramiento del sujeto son estrategias identitarias en la constitución del carácter científico; cobijadas en el prestigio del trabajo, constituyen parte de una estrategia política” (p. 21).

La institución. De acuerdo con el lugar que ocupa en los textos, la institución parece ser el referente más significativo en la construcción de la identidad de los académicos. La noción de institución plantea un distanciamiento importante con la idea de organización y, desde luego, con la de establecimiento. Diversos autores (Castoriadis, Enriquez, Kaes y Lidia M. Fernández, entre otros), han tenido una impronta fuerte en las investigaciones. Leen a la institución ya no solamente en su vertiente racional sino también en su dimensión simbólica e imaginaria. La articulación entre institución y sujetos resulta productiva para comprender, ahora desde las dimensiones simbólica e imaginaria, la construcción de las identidades tal como lo podemos apreciar en esta definición de institución de Remedi (en prensa): “Modalidad específica de relación social que tiende a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón específico, buscando como finalidad primordial colaborar en el mantenimiento y renovación de las fuerzas presentes en la comunidad y permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear el mundo a su imagen”. Aquí, la universidad se significa como “institución de vida” para retomar la expresión de Eugéne Enriquez (1989). Los autores identifican los procesos y prácticas de formación y de sociabilidad, los órdenes simbólicos e imaginarios que forman parte de los procesos de socialización de los universitarios.

Por su parte, García Salord, para el caso particular de la UNAM, “La Máxima casa de estudios”, reconoce en la institución un principio de unificación simbólica “cuya importancia radica en que ahí está anclado el sentido de pertenencia de un agregado por lo demás heterogéneo y, como tal, es el factor de cohesión que hace posible la convivencia en la desigualdad, la diferencia y discrepancia” (García Salord, 2000). También, en una investigación de carácter etnográfico en dos universidades poblanas, Osorio (1998) reconstruyendo sus culturas académicas institucionales destaca el peso que tienen sobre las identidades y los comportamientos de los académicos.

Otros autores enfatizan más bien los efectos negativos que tienen sobre las identidades la multiplicidad de adscripciones institucionales: pares, espacios de dirección, administración, grupos políticos, órganos de representación. Aquella condición es importante para dar cuenta de los procesos de diversificación, desarticulación y eventual rearticulación de las identidades a lo largo de la historia institucional (Coria, 2000; Remedi, 1997; Romo, 1999 y Landesmann, 1997).

Simultáneamente a la participación de la dimensión simbólica, la mayoría de los autores reconocen la importancia de la dimensión imaginaria en la constitución de las identidades. Por ejemplo, los mitos de origen son un referente varias veces citados por los autores. Ya los habíamos mencionados con respecto al trabajo docente universitario (Romo, 1999) y del normalismo (Medina, 1998).

Coria (2000) destaca el valor de la dimensión originaria en tanto punto de anclaje de la memoria colectiva y sus improntas inaugurales. Lo mismo Remedi (en prensa), ya desde una postura psicoanalítica y retomando las perspectivas de las corrientes francesa y argentina de análisis de las instituciones, atrae nuestra atención sobre la construcción de la fantasmática en las instituciones, como guión imaginario en la construcción de las identificaciones temporales de los sujetos. Aquí remite a los aspectos de “novela institucional”, retomando el concepto de “novela familiar” tal como ha sido trabajado por Freud.

Los contextos políticos; discontinuidades y rupturas en la construcción de identidades. La reconstrucción de los acontecimientos socio-políticos, tratados como contextos o bien articulados a las distintas dimensiones ya relatadas (sujetos, institución, disciplinas) pone en evidencia los efectos de estos contextos sobre la construcción, transformación o desarticulación de las identidades, sea por su efecto directo sobre las trayectorias y/o identidad de los académicos, sea de manera indirecta sobre la historia institucional, las comunidades o agrupamientos o sobre la disciplina. Desde luego que las tesis más adscritas al campo de la historia presentan una estructuración temporal más favorable para poner en evidencia los efectos de la conflictividad política sobre el campo universitario. Sin embargo, también las otras tesis son enriquecedoras al respecto.

En cuanto al efecto de las transformaciones más de carácter cultural y social de la sociedad sobre la construcción de las identidades, hace falta acudir a otro tipo de enfoque como el trabajado por García Salord (1998) y que se describirá a continuación.

Procesos de reproducción y reconversión social

Los procesos de reproducción y reconversión social están íntimamente intrincados con la constitución de las identidades y forman parte del proceso de constitución del ser académico. El llegar a ser académico, para García Salord (1998), implica un complejo itinerario hecho de desplazamientos económicos, sociales, geográficos, culturales, políticos e ideológicos que involucra a la familia trigeracional y que es articulado por las estrategias de reproducción y reconversión social de la familia. Retoma de Pierre Bourdieu sus conceptos fundamentales: el de reproducción, que remite al conjunto de prácticas fenomenalmente diferentes por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, consciente o inconscientemente, a conservar o a aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura y el de reconversión que implica la metamorfosis del ser social de origen.

El proceso de reconversión social permite explicar qué ser social resulta constituido y cómo se llega a ser académico. Da cuenta de cómo se deja de ser lo que se es por el origen familiar; es decir de las transformaciones del individuo en cuanto a su identidad social y remite no solamente a los cambios de subjetividad tal como se aprehenden en las investigaciones sobre la identidad que acabamos de revisar, sino también de los cambios de posiciones sociales y de las condiciones de vida que estructuran y acompañan dichos cambios de identidad. Además, el conocer las lógicas particulares que estructuran los itinerarios sociales de la familia trigeracional, la escasa acumulación original en cuanto al capital por parte de las familias y los avatares de sus procesos de capitalización marcados por la discontinuidad, permitirá a la autora explicar algunas lógicas de las trayectorias académicas.

El trabajo de Landesmann (1997) establece algún puente entre ambas perspectivas (construcción de identidad y procesos de reproducción) en la medida en que, retomando también algunas categorías de Pierre Bourdieu, particularmente la de capital cultural, establece el vínculo entre el tipo de trayectoria sociofamiliar recorrida y el de identidad académica reconstruida.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Las perspectivas metodológicas adoptadas explican los procesos de constitución y reproducción de los académicos gracias a la articulación en los dispositivos metodológicos de tres momentos básicos:

- 1) El histórico que da cuenta de la dimensión temporal de los procesos, o sea, su diacronicidad.
- 2) El relacional —dimensión sincrónica— que explora el vínculo entre los sujetos y los distintos “contextos”.
- 3) El subjetivo que da cuenta de la construcción de los sujetos a partir de las dimensiones simbólico-imaginaria de los procesos.

Los dispositivos metodológicos de todas las investigaciones, consideran estos tres momentos. Para ello, se integran, de manera diversificada, por dispositivos de:

- 1) reconstrucción histórica de los “contextos”;
- 2) reconstrucción biográfica de los sujetos o grupos desde una perspectiva antropológica; y
- 3) puesta en relación de los “contextos” y de las biografías.

1) Reconstrucción de “contextos”: acercamientos históricos

Todas las investigaciones muestran una preocupación no sólo por dar cuenta de la importancia del contexto en los procesos de constitución y de reproducción de los académicos, sino que lo hacen en términos históricos. Reconstruyen la historia de instituciones, de disciplinas, de profesiones, de la conflictividad política social y de las “vigencias histórico sociales”.

Dentro del trabajo de corte historiográfico diferenciamos distintas aproximaciones dependiendo de si las investigaciones trabajan con fuentes secundarias en la reconstrucción de referentes contextuales o si lo hacen a partir de las primarias (consulta de archivos; fuentes orales, documentales, hemerográficas, visuales y audiovisuales; testimonios escritos) en vista a la construcción historiográfica de objetos que forman parte de una compleja trama.

La mirada historiográfica domina en estas últimas investigaciones y permea la selección de fuentes, su validación, el contraste de testimonios, la reconstrucción de cadenas de hechos, la reconstrucción del relato histórico. También implica un compromiso con determinadas categorías como la memoria, el olvido y con los problemas que implican la construcción de temporalidades, entre otras. Nos remitimos en estos casos a las tesis de Coria (2000) y Remedi (1997), así como la de Jorge Bartolucci (1997).

2) La aproximación biográfica desde la antropología

Todos los trabajos tienen una aproximación biográfica para dar cuenta de los procesos de constitución y reproducción de los académicos, en forma individual o grupal. Dicha aproximación biográfica va, desde la reconstrucción de un tramo de la vida del sujeto referido a cualquier dimensión de la misma (laboral, escolar, etc.), hasta la recuperación de un recorrido mucho más complejo que involucra la historia desde los abuelos del académico hasta la trayectoria académica del mismo, itinerarios sociales, escolares, culturales, etcétera.

3) Cuando se justifica el uso del método biográfico, intención biográfica, historias de vida o relato de vida, los autores plantean los siguientes aspectos:

La historia de vida es un espacio de indagación de “lo vivido”. Permite reconocer y analizar los determinismos sociales que han contribuido a constituir el individuo y, a la vez, estudiar la relación del individuo con dichas determinaciones. Las biografías de los académicos también constituyen testimonios sobre su mundo: los acontecimientos históricos que han afectado sus trayectorias e identidades, de las relaciones que caracterizan sus comunidades, de las estrategias y tácticas para ocupar mejores posiciones, etc. El método biográfico constituye un espacio privilegiado para estudiar los procesos de constitución de identidades.

Es muy significativo el esfuerzo de los investigadores para reconstruir, a partir de las historias de vida o bien en forma paralela a ellas, herramientas analíticas, que muestran un avance en este camino hacia la construcción del objeto que superan las tendencias empiricistas tan frecuentes en este tipo de metodologías. Las principales herramientas son: las trayectorias, los itinerarios, los trayectos, los retratos biográficos y la genealogía. Hay, a veces, un uso poco fundamentado conceptualmente de estas herramientas y poco diferenciado: lo que unos entienden por trayectorias para otros son trayectos o bien itinerarios. Sin embargo, algunos de los autores sí acotan más rigurosamente los conceptos de trayectoria, itinerario y genealogía.

La trayectoria: Remite a la dimensión “objetiva” de los relatos de vida, sin considerar la significación que tienen para los sujetos. Refiere, según Bourdieu, a los desplazamientos de los sujetos en los distintos campos. Para cada espacio social analizado, los autores seleccionan determinados indicadores que se aplican para la reconstrucción y análisis de las trayectorias específicas en cada espacio específico; trátase de socio-familiares, es-

colares o académicas. Las trayectorias, al estar construidas a partir de indicadores comunes, permiten hacer comparaciones entre las de individuos o de grupos. Tienen la ventaja de destacar lógicas o procesos compartidos, sin embargo, siempre existe el riesgo de modelización y homogeneización de las trayectorias.

Susana García (2000) hace importantes precisiones a la definición anterior señalando que para la reconstrucción de trayectorias se reconocen tramos que tienen un recorrido posible y un fin establecido (escolar, laboral, académica). Retomando a De Certeau señala que la trayectoria “coloca el tiempo en el espacio”; es la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, que nos permite ver el ritmo, la duración de un proceso pero no la significación ni el contenido.

Los investigadores trabajan sobre distintos tipos de trayectorias: sociofamiliares, profesionales, personales, académicas. Más allá de la necesidad de precisar con mayor rigor el concepto, muestra que en esta línea de investigación, el académico ha sido estudiado en una dimensión temporal que corre desde su familia trigeracional, es decir sus abuelos, hasta las etapas adelantadas de su trayectoria académica. Implica también que son investigados distintos espacios de constitución y reproducción: el familiar, escolar y universitario y, desde luego, el académico.

Otro aspecto interesante en la reconstrucción de trayectorias es la identificación de dimensiones de análisis e indicadores específicos para cada uno de los campos estudiados por ejemplo el capital: cultural y social, los específicos del campo académico (cultural institucionalizado, poder y prestigio científico y universitario), las posiciones en la carrera académica, los procesos de formación y socialización, etc. Algunas de estas dimensiones de análisis son compartidas por las investigaciones de carácter más estadístico ya reseñadas (Gil Antón *et al.*, 1994; Grediaga, 2000). También, han habido acercamientos a la reconstrucción de trayectorias generacionales, a partir de las individuales, de sus rasgos y procesos compartidos y en articulación con las tramas disciplinarias, institucional y de conflictos político-sociales (Coria, 2000; Landesmann, 2001).

El itinerario: El itinerario remite a la construcción del relato de vida de los académicos, pero bajo una perspectiva semántica, es decir recuperando las significaciones que tienen los procesos, los acontecimientos y los desplazamientos de los académicos o de su familia. García Salord (2000:16) se apoya en la definición de Octavio Paz: “El itinerario biográfico es el relato y descripción de un viaje, a través del tiempo, entre dos puntos, uno de salida y otro de llegada”. Su particularidad radica, a diferencia de la trayectoria, en que “la línea que traza este trayecto no es la recta ni el círculo sino

la espiral, que vuelve sin cesar y sin cesar se aleja del punto de partida”. De esta forma, a diferencia de la trayectoria que tiene una dimensión temporal lineal, el itinerario responde a otra lógica temporal recordando, como lo señalaba Remedi (en prensa), de que pasado y presente no serían contiguos sino que el uno estaría incluido en el otro. La idea de itinerario no implica, a diferencia de la trayectoria, un parámetro de comparación, es decir un modelo.

Nuevamente, los itinerarios en las investigaciones reseñadas abarcan un rango temporal similar al de las trayectorias, del socio-familiar de la familia trigeracional de los académicos, hasta el de los académicos mismos. Por su enfoque, son más aptos para recuperar las dimensiones procesuales de las biografías: los desplazamientos económicos, geográficos, culturales, políticos de la familia trigeracional, los procesos de formación, de socialización, de construcción de identidades y sus transformaciones, las redes sociales que establecen los académicos en sus distintos entornos, los momentos clave de su biografía, sus imaginarios entre otros. Huelga decir que los itinerarios constituyen, como herramientas analíticas, un instrumento muy adecuado para reconstruir los procesos de constitución y reproducción.

Retratos biográficos: Medina (1998) acude al concepto de “retrato biográfico” definido como un tipo de textos que, de manera sintética, muestra los procesos clave en la constitución del sujeto, tejiendo en la exposición del relato una parte de análisis y los fragmentos de las historias de vida.

La genealogía: Ya habíamos señalado anteriormente, la importante presencia del enfoque generacional, la reconstrucción de la genealogía implica, para la autora, trabajar la dimensión temporal de un vínculo entre individuos, una red social que supone pertenencia a un grupo y orden de sucesión en el mismo, supone linaje y descendencia. En este sentido la genealogía distribuye identidades en la medida en que identifica a los sujetos agregándolos en generaciones y otorgándoles con ello una condición (García Salord, 2000).

La dimensión analítica del enfoque generacional remite, primero, a la familia como espacio de génesis de la constitución de las identidades y de reproducción social (Salord García, 1998; Landesmann, 1997; Coria, 2000; Camarena, 1999; Medina, 1998). Las dos primeras autoras trabajan dicha génesis a nivel de la familia trigeracional. Como elementos de constitución de la génesis familiar se tomaron en cuenta en el conjunto de los trabajos: los desplazamientos geográficos, residenciales, la continuidad o discontinuidad ocupacional, los cambios y permanencias en los niveles de escolaridad y el capital cultural entre otros.

Pero también, el enfoque generacional está presente en el análisis de las filiaciones que vinculan diferentes generaciones académicas entre sí, dando cuenta, particularmente, de los procesos de transmisión y socialización intergeneracional fundamentales. Asimismo, el enfoque se presentifica al analizar el particular efecto de las circunstancias históricas compartidas por los miembros de una misma generación, sobre las identidades y trayectorias.

Nuevamente aquí podemos observar el uso de una herramienta analítica de gran potencialidad para el estudio de los académicos pero que, sin embargo, ameritaría una mayor exploración teórica.

BALANCE Y PERSPECTIVAS

Aportes teórico-metodológicos

Las investigaciones reseñadas aquí, hacen importantes contribuciones al campo de los académicos, tanto por sus enfoques teórico-metodológicos como por sus resultados. Tomaremos como referencia los señalamientos de los estados de conocimiento anterior.

La identidad se ha constituido como una categoría analítica central del presente apartado dando cuenta de la importancia del tema para aquellos que estudian los académicos, docentes, científicos o profesores; es sin duda, una dimensión problemática para los sujetos académicos al mismo tiempo que un analizador de su condición de tales. Las continuas tensiones que ha sufrido la profesión académica en la última década tienen que ver con las complejas relaciones de las universidades, la sociedad y el Estado, con los conflictos y convulsiones internas de dichas instituciones, con las múltiples, crecientes y cambiantes exigencias vividas por los sujetos para el ejercicio de su función, por la diversidad de referentes identitarios y por los intrincados caminos para llegar a ser académico.

Con respecto al estado de conocimiento anterior observamos también un desplazamiento de la identidad docente a la profesional y académica. El hablar de identidad académica es una novedad en el campo y pudiera ser un efecto de constitución simbólica de los últimos estados del conocimiento; que no excluye el uso de la categoría de “identidad profesional”, relativa a la dimensión disciplinaria-profesional. Ciertamente podríamos leer aquí el peso de la disciplina sobre la identidad del académico. Pero podemos también conjeturar que el concepto de “académico” no constituye un referente significativo generalizado o de gran peso para todas las universidades de

país o disciplinas ni para todos los investigadores del campo. Un fenómeno que ameritaría una mayor investigación por nuestra parte.

Las nuevas conceptualizaciones sobre identidad —punto de partida o producto de las investigaciones— que adhieren a la idea de la identidad como construcción cultural, superando así a la idea de identidad como interiorización de significados, constituye un aporte importante. En efecto, esta nueva perspectiva, coloca a los sujetos en otra posición en el capó de las prácticas académicas. Los sujetos ya no se leen como efecto de determinaciones de los acontecimientos institucionales, disciplinares o políticos sino como actores activos en los procesos de institucionalización académica, es decir en la construcción del oficio. De ahí que un giro en la concepción de identidad, la coloca en el corazón del estudio y de la constitución y transformación de la profesión académica.

Es importante recalcar que también desde la perspectiva organizacional o desde la lógica del análisis cuantitativo ya reseñado, se ha también dejado de ver a los sujetos como simples consecuencias de las formas de regulación u ordenamiento estructural, institucional o disciplinario; es decir, como producto simple de las regularidades que comparten como miembros los colectivos.

La incorporación de la dimensión histórica, en todos los trabajos, constituye un aporte fundamental a las investigaciones ya que ha permitido ver el estudio de la constitución de los académicos con un foco particular sobre la dimensión procesual de las identidades, una perspectiva ausente en los trabajos de la década anterior. Recuperar la historia y la historicidad, es decir la manera como los sujetos se apropian de su historia y de la de sus instituciones y prácticas, contribuye a construir un nuevo marco de interpretación de las prácticas actuales de los académicos.

También el haber tomado como unidad de análisis a la institución, en lugar del establecimiento, recuperando el papel de sus dimensiones simbólico e imaginaria para la comprensión de la construcción de las identidades, ha sido otro avance en la presente década. En términos generales los planteamientos, para el caso de las universidades estudiadas, tienden a cuestionar a Clark (1991) donde es la disciplina la dimensión dominante en la profesión académica. Tal conclusión ha sido también sugerida por otras perspectivas analíticas. Asimismo, la incorporación de la visión de campo, desde Pierre Bourdieu, ha ofrecido una iluminación particular y complementaria a la perspectiva anterior al reintroducir la dimensión de poder en la institución analizada ahora como campo de fuerzas.

El uso del método biográfico estuvo casi ausente en la década previa; más allá, quizá, de un efecto de moda, ha sido de un inmenso valor para dar

cuenta de los procesos de constitución de los académicos. Si bien destaca en estos enfoques un privilegio de inteligibilidad semántica, el método biográfico también ha implicado, como ha sido consignado en diversos trabajos de investigación, la elaboración de dimensiones analíticas y construcción de indicadores. Esto es particularmente patente en aquellas investigaciones que apelan a la trayectoria como herramienta analítica. En este punto encontramos coincidencias, en cuanto al tipo de categorías, dimensiones y fases analíticas con trabajos que responden a otras tradiciones epistemológicas. Es de hacer notar también que los investigadores van publicando trabajos de sistematización y reflexión sobre los dispositivos metodológicos construidos (García Salord, 2000; Medina, 1994 y Landesmann, 2001).

Por otra parte, en las investigaciones de la década previa, las identidades se construían básicamente a partir de las creencias de los docentes, sin tomar en cuenta, de manera consistente y sistemática, los referentes en la construcción de las identidades. La reconstrucción histórica de los referentes simbólicos —institución, disciplina y profesión— realizada por los investigadores de la última década, ha puesto en evidencia la complejidad y, a veces, el carácter contradictorio de la trama simbólica que opera en la constitución de las identidades y, en consecuencia, del carácter incierto, inestable y contingente de estas últimas. Dicho carácter se mostró particularmente acentuado por las discontinuidades observadas en las historias institucionales, disciplinarias y por efecto del cambio de las políticas públicas.

Aportes al campo de los académicos

Las investigaciones reseñadas muestran el papel fundamental de los actores y de la dimensión subjetiva en la constitución del oficio académico; el conocimiento por sí solo del contexto y de los referentes simbólicos no nos permite inferir ni las identidades ni las prácticas de los académicos. El reconocimiento de la multiplicidad de referencias simbólicas (disciplinas, pares, alumnos, institución, grupos políticos, etcétera) que actúan en la construcción de las identidades, ya era señalada por los estudiosos de los académicos en la última década y por teóricos como Clark. Los trabajos de hoy enfatizan la importancia del conocimiento de las trayectorias de los individuos las que median en la construcción de las identificaciones y pertenencias y, por lo tanto, las identidades. De ahí la gran relevancia que han tenido los estudios generacionales que evidenciaron cómo individuos que han compartido una secuencia de acontecimientos y referentes simbólicos,

tienden a converger en la construcción de sus identidades, en sus trayectorias y en su posicionamiento en el campo universitario.

También han mostrado el aporte del estudio de las instituciones para dar cuenta de su papel en la constitución del oficio académico; en particular podemos señalar la importancia de los procesos de institucionalización académica —construcción del prestigio académico, de los sistemas clasificatorios, institucionalización de disciplinas, cambios organizacionales, entre otros— así como de la construcción del campo universitario con mayores niveles de autonomía del gobierno central o de los gobiernos estatales y como espacios de reproducción de los académicos.

Al respecto merecen destacarse los efectos de la precariedad de la autonomía universitaria de ciertas instituciones estatales sobre la constitución y reproducción de los académicos. El énfasis que algunos investigadores han señalado en cuanto al papel de la dimensión imaginaria permite comprender como, en determinadas condiciones, contribuye a dar cierta continuidad a las identidades, a pesar de las frecuentes rupturas en las trayectorias de los académicos, de la multiplicidad de pertenencias institucionales o de los quiebres que introducen los conflictos políticos institucionales o nacionales en el campo universitario. Asimismo, contribuye a dar una cohesión, aunque sea temporal, en comunidades muy heterogéneas.

Por otra parte, los distintos trabajos que han indagado en las trayectorias e itinerarios socio-familiares han hecho aportes importantes para dar cuenta de quienes somos los académicos mexicanos. Han mostrado que, además de la importancia de conocer el origen social de los académicos, como se ha señalado en las investigaciones de Gil Antón *et al.*, 1994, el estudio de los itinerarios sociales de la familia trigeneracional evidencian el intrincado y arduo proceso de reconversión social no sólo de los académicos, sino de la sociedad mexicana en la que estos se inscriben, es decir, retoma el vínculo no sólo de la dimensión histórica en la institución o la disciplina, sino de la construcción social del país.

Dicho proceso enriquece nuestra comprensión de cómo se llega a ser académico y de que manera se articulan los itinerarios sociales con las trayectorias académicas, con las posiciones ocupadas en el campo universitario y con las identidades construidas. Dan cuenta de la heterogeneidad y estratificación del campo académico en las instituciones y de las trayectorias académicas así como de sus eventuales rupturas y precariedades.

El problema del relevo generacional ya era señalado como de gran relevancia en el estado de conocimiento anterior. La reconstrucción de trayectorias, itinerarios académicos, historia institucional y disciplinar ha podido

poner en evidencia las posibilidades y avatares de los procesos de socialización y de transmisión intergeneracional que forman parte de la reproducción académica. Han destacado la existencia de coyunturas particulares al interior de las instituciones, propicias a la constitución de un “clima académico” particularmente favorable para la formación; al mismo tiempo, han señalado la existencia de coyunturas adversas para ello.

Convendría seguir indagando más al respecto. Es decir, ir identificando cuáles son las articulaciones que han favorecido u obstaculizado el relevo generacional. Hay un tema particularmente nebuloso y que convendría profundizar: el del proceso particular de transmisión intergeneracional que remite a la compleja trama intersubjetiva entre las generaciones: entre pioneros y herederos y entre herederos y las siguientes generaciones. Resulta aún oscuro, por qué en determinadas situaciones la transmisión intergeneracional adquiere potencialidad y por qué falla en otras circunstancias.

Finalmente, también es de reconocerse el interés de los trabajos aquí reunidos en tanto contienen valiosas descripciones de historias profesionales, disciplinarias e institucionales. Constituyen fuentes potenciales para realizar, con ciertas precauciones, estudios comparativos siempre muy enriquecedores como lo han mostrado las comparaciones entre trayectorias de normalistas y de académicos y entre las generacionales de pioneros y herederos, entre otros. El contar ya con reconstrucciones históricas de diferentes universidades mexicanas podría ser una potente fuente de exploración de las transformaciones del campo universitario mexicano.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía de los textos citados

- Bartolucci, Jorge (1997). *La modernización de la ciencia en México: el caso de los astrónomos*, tesis de doctorado, México: FCPS-UNAM.
- Camarena Ocampo, Eugenio (1999). *Investigación: deconstrucción de una práctica académica, el Colegio de Pedagogía*, doctorado en Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Coria Ruderman, Adela (2000). *Tejer un destino. Sujetos institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966*, doctorado en Ciencia con especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV.
- García Salord, Susana (1998). “Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de

- constitución simbólica de las clases sociales”, doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- García Salord, Susana (2000). “La UNAM como la “Máxima Casa de Estudios” en el campo universitario mexicano”, en López Zavala, R. y Cano Tisnado, J. *La Universidad Pública, problemas y desafíos de fin de siglo*, Culiacán: SUNTUAS-Académicos/UAS, pp. 161-190.
- García Salord, Susana (coord.) (2000) *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*, Argentina: Centro de Estudios Avanzados-Universidad de Córdoba.
- Grediaga Kuri, Rocío (2000). *Profesión académica; disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México: ANUIES.
- Landesmann Segall, M.; García Salord, S. y Gil Antón, M. (1996). “Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento”, en Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (coords.). *Sujetos de la educación y formación docente*, col. La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa, México: COMIE.
- Landesmann Segall, Monique (1997). *Identités académiques et génération. le cas des enseignants de biochimie de l’Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)*, doctorat es Lettres et Sciences Humaines. Option Siences de l’Eucation, Université de Paris x-Nanterre, Francia.
- Landesmann Segall Monique (1998). “Las diferenciaciones del trabajo académico. Tiempos institucionales y trayectorias”, en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, México: CESU-ENEP-I-UNMA/COMIE, pp. 188-219.
- Landesmann Segall, Monique (2001). “Las historias de vida; una aproximación al estudio de las trayectorias académicas”, en Rivera Torres María Cristina *et al.*: *Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, ENEP-Iztacala-UNAM.
- Medina Margarejo, Patricia (1998). *La construcción social de los espacios educativos públicos, trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios, ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?*, tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Medina Melgarejo Patricia (1994) “El análisis y el problema teórico de los relatos de vida”, en Galvan, Luz Elena *et al.* *Memorias del primer simposio de Educación*, México: CIESAS.
- Osorio Guzmán, Alma (1998). “Etnografía universitaria e historias de vida académica”, en Ducoing, P. (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, tomo I, COMIE/CESU-ENEP-Iztacala-UNAM.
- Piña, Juan Manuel (1998). “Tradiciones académicas y reconocimiento docente”, en Ducoing, P. (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, tomo I, COMIE/CESU-ENEP-Iztacala-UNAM.

- Remedi Alione, Eduardo (en prensa) “La institución como entrecruzamiento de textos”, en Remedi Alione, E. (coord.) *Sujetos, historia e institución*, México: Plaza y Valdés.
- Remedi, Alione Eduardo (1997). *Detrás del murmullo. vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*, doctorado en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV.
- Romo Beltrán, Rosa Martha (1999). *Currículo, cultura académica y producción*, tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras.
- Yúren Teresa e Izquierdo Isabel (2000). “Ética y quehacer científico. De la estrategia identitaria a la estrategia política”, en *Perfiles educativos*, vol. XXII, núm 88, pp 21-45.

Bibliografía utilizada de referencia en los estudios comentados

- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus, Humanidades
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, París: Armand Colin.
- Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (1996) *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación en los ochenta. Perspectivas para los noventa*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Enriquez, Eugéne (1989) “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en Kaes, R. et al. *La institución y las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.
- Gil Antón Manuel et al. (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mannheim, Karl (1990) *Le problème des générations*. Paris: Nathan.
- Remedi, Eduardo; Aristi Patricia, Castañeda, Adelina y Monique Landesmann (1989) “Maestros, entrevistas e identidad”, en *Documentos DIE*, México: DIE-CINVESTAV.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS PÚBLICAS Y NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

INTRODUCCIÓN

Como bien señalaba el colega Manuel Gil Antón (1999), en cuanto al desarrollo de la educación superior y la profesión académica en México, cerramos el siglo XX con preocupaciones muy parecidas a aquellas con las que se inició. Si en sus albores Justo Sierra buscaba integrar las diversas escuelas de nivel superior para crear la Universidad Nacional y congregar en ella un cuerpo de profesores dedicados a la enseñanza de nivel superior en el país, este segundo aspecto, como señala Garcíadiego, fue mucho más difícil de lograr que la creación de la nueva institución. La construcción de un cuerpo de profesores que cumplieran con lo que en el momento se consideraba necesario para modernizar la educación superior ofrecida en el país, enfrentó obstáculos importantes. A pesar de ello, como se requería dignificar y dar lustre a la recién creada Universidad Nacional y los referentes internacionales de calidad implicaban profesores de tiempo completo y con grado de doctorado,¹⁶ se solicitó a to-

¹⁶ En ese momento la Universidad de Berkeley era, sin duda, uno de ellos y tenía profesores de tiempo completo y un buen número de ellos con grado de doctor (Gil Antón, 2000).

das las escuelas elaborar listas con todos aquellos profesores que se destacaban por su experiencia y buenos servicios proponiendo a quienes, desde su perspectiva, pudieran ser reconocidos como doctores. De estos listados se depuraron algunos nombres y el propio Justo Sierra incluyó otros, entre ellos a todos los directores, quienes, para evitar “conflictos de autoridad”, fueron también convertidos en doctores por un acto de voluntad (Garcíadiego, 1996).

Decir que nos encontramos en un punto similar al finalizar el siglo, ni remotamente pretende sugerir que no ocurrieron cambios significativos en el sistema de educación superior mexicano desde ese momento, sino sólo enfatizar el hecho de que, al menos desde el punto de vista de la política pública hacia este sector, se sigue mostrando insatisfacción cuando se compara la situación lograda en el país, a la luz del desarrollo que ha tenido en otras latitudes y se continúa intentando alcanzar sus parámetros o indicadores; lo cierto es que la tónica parecería seguir siendo la lectura a contraluz de modelos considerados como exitosos, más que profundizar en el análisis de las condiciones específicas en que ha surgido, se han desarrollado y adquirido sus perfiles actuales la educación superior y los que ejercen el rol de académicos en el país.

El papel que desde la segunda Guerra Mundial hasta nuestros días se asigna al conocimiento científico y tecnológico en el desarrollo económico y social, probablemente ha colaborado a reforzar esta manera de enfocar el asunto. Los efectos que dicha perspectiva tiene sobre la concepción social del papel de las organizaciones de educación superior como espacios institucionales en que el conocimiento se transmite, genera y difunde, ha llevado a que los más diversos actores sociales (gobierno, empresarios, padres de familia y estudiantes) tengan un creciente interés y necesidad de influir en la creación, funcionamiento y evaluación del desempeño de estas organizaciones, quedando sus procedimientos y resultados cada vez más expuestos a la opinión pública. Así surge un crecimiento acelerado de la educación superior y, con ello, la transformación de la composición de la planta académica nacional. Con el cambio en la valoración social de la educación superior no sólo aparecen un gran número de instituciones, se diversifican las opciones para cursar estudios de nivel superior y aumenta el tamaño del sistema y la cobertura del grupo de edad correspondiente, sino que quienes desempeñaban socialmente las tareas de enseñanza e investigación se van especializando y concentrando su esfuerzo laboral en ellas, es decir, se profesionalizan.

Como dan cuenta los trabajos realizados sobre educación superior y el campo de investigación sobre académicos en las últimas décadas, a lo largo

de la segunda mitad del siglo XX se modifica la composición del personal académico del país: aumentan las posiciones de plena dedicación, se institucionalizan los procedimientos de acceso y permanencia en este mercado laboral y se consolidan el prestigio, los derechos y las obligaciones de los académicos, cambiando también la importancia relativa entre las funciones de docencia e investigación y las condiciones institucionales en que éstas se desarrollaban (Gil Antón, 1992 y 1994, 1996a y b y 2000 a y b; Casillas, 1997; Grediaga, 2000; Álvarez Mendiola, 2002; Brunner, 1990; Ibarra Colado, 1993, 2000, 2000a y 2000b; Kent, 2001; Chavoya 1998; De Vries, 1998 y 2001).

A pesar de ello, para los actuales funcionarios públicos y autoridades universitarias parecería que esto no ocurre con la velocidad, intensidad o fuerza necesaria para lograr la competitividad del SES mexicano en el contexto de la globalización. Como a principios del siglo XX, nuevamente en su última década, surgen insatisfacciones al volver la vista hacia las instituciones de educación superior estadounidenses y europeas consideradas de alta calidad, y, en muchas de las cuales, dichos funcionarios recibieron su formación. Los programas de la política pública hacia la educación superior y hacia los académicos en los años noventa, buscaron modificar los perfiles formativos, la concentración en la vida académica, las formas de organización y producción que se suponen necesarias para lograr la inserción de los académicos mexicanos en el contexto internacional,¹⁷ a través de muy va-

¹⁷ Como muestra de ello basta revisar el conjunto de documentos oficiales producidos en la década pasada, entre los que pueden mencionarse el Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000, en el cual se establecía, como prioritario: "...la puesta en marcha de un Sistema Nacional de Formación del Personal Académico de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior" (p. 127) Aunque tiene antecedentes en el SUPERA que inicia bajo la coordinación de la ANUIES a principios de la década de los noventa y continúa operando hasta la fecha, pero ahora dirigido especialmente a apoyar la formación de los académicos de los institutos tecnológicos públicos y, en algunos casos, a los de las instituciones privadas, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) supone una mayor extensión o cobertura y pone en marcha, en 1996, no sólo un programa de apoyo a la formación sino un conjunto de medidas y exigencia asociadas con este tipo de apoyo que buscan transformar los niveles formativos de los profesores en activo en las distintas IES del país para lograr lo que se consideran las condiciones necesarias según los distintos campos disciplinarios y tipos de programa para mejorar la calidad de la educación ofrecida en la IES públicas del país. Esta política se retoma y amplía en el *Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006*, elaborado por el actual gobierno de Fox en que se busca articular planeación y evaluación institucional

riados mecanismos, no necesariamente articulados o coherentes entre sí, y sin tomar suficientemente en cuenta las condiciones de evolución y desarrollo de los cuerpos académicos en el país.

En distintos momentos de su evolución la profesión académica en México ha estado orientada —por las autoridades gubernamentales e institucionales— a cumplir de manera acelerada con *indicadores* que derivan de la comparación de la educación superior mexicana con distintos modelos de universidad y vida académica generados en otras partes del mundo, sin que el país haya estado en condiciones de brindar las suficientes bases a los procesos sustantivos, que son el contexto necesario para el desarrollo de esos modelos (Bartolucci, 1994 y 1997, García Salord, 1998; Gil Antón, 2000a; Ibarra Colado, 2000a).

No es gratuito, por tanto, que en el periodo analizado la producción en nuestro campo se concentre de manera preponderante alrededor de un tema que se reportaba como emergente en el estado de conocimiento anterior: la evaluación de los académicos en el contexto de los cambios en las políticas públicas hacia la educación superior; en él, al iniciar la década de los noventa se reportaba el *boom* del tema sobre la evaluación del personal académico. Se daba cuenta sobre todo de la polémica abierta en este terreno por la aparición de los programas de estímulos al desempeño (García Salord *et al.*, 1993).

Dicha polémica quedó entonces plasmada en números especiales de revistas como *Perfiles Educativos*, en la que los textos consisten más que nada en opiniones fundadas en formas de vivir y concebir la vida académica derivadas de la experiencia personal de cada uno de los protagonistas. En esta discusión era posible reconocer, al menos, tres grandes posiciones: la de quienes sustentaban que era necesario avanzar en la evaluación y reconocer los distintos modos de comprometerse con la vida académica, después de una década de crisis e indiferenciación de recompensas y ante cumplimientos y desempeños claramente distintos (Gil Antón, 1991); la de quienes consideraban los nuevos mecanismos como una clara intrusión de agentes externos a la vida académica en la autonomía y/o en la lógica misma del quehacer universitario, creando oportunidades para la simulación o la perversión de los valores centrales de la vida universitaria (Glazman, 1991; Ibarra, 1993); y la de quienes consideraban a la evaluación como

(antiguos PROMEP y FOMES) a través de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y ligando también la evaluación del posgrado (padrones de excelencia de CONACYT y CIEES) a los planes de desarrollo institucional a través del PIFOP.

inherente a la vida académica, pero opinaban que antes de establecer nuevos mecanismos había que reflexionar sobre las dificultades y posibilidades de realizar una verdadera evaluación tanto en las actividades docentes como en las de investigación, pues simplemente asociar los ingresos a la cantidad de resultados sin medir la calidad de los mismos, entrañaba grandes riesgos para el desarrollo del conocimiento, la pertinencia y el impacto social de la formación ofrecida por las instituciones (Aguilar, 1992 y 1993; De la Peña, 1991; Llerena, 1991).

Es de justicia elemental reconocer que en todas las posiciones se advertían y señalaban riesgos, no sólo para el desarrollo de las instituciones, sino para la generación misma de conocimientos nuevos y, sobre todo, entre quienes visualizaban las medidas como amenaza a la función crítica de los académicos y las instituciones de educación superior, para la autonomía universitaria y la consolidación de la profesión. También en las distintas posiciones se planteaban alternativas para enfrentar dichos riesgos con propuestas sobre los mecanismos y agentes que debían ser los que la llevaran a cabo, con lo que podrían controlarse algunos de los efectos negativos anteriormente señalados (Borja, 1991; Fernández, 1991; Gil Antón, 1991); o para redefinir el concepto mismo de evaluación y su función, pues el riesgo de efectos perversos sobre la actividad colegiada y la calidad de la producción parecían inminentes (García, 1991; Ibarra, 1993; De Ibarrola 1991); hasta intentos de proponer indicadores específicos, empleados en otros sistemas educativos y considerados como idóneos para valorar no sólo la cantidad, sino la calidad de las diversas tareas que debían cumplir los académicos y la universidad (Aguilar, 1991; De la Peña, 1991; Llerena 1991).

Dada la novedad del fenómeno no se contaba, a esa altura, con estudios sistemáticos, sin embargo, a lo largo de la década pasada no sólo se realizaron una amplia gama de trabajos empíricos —que intentaron caracterizar las especificidades de operación de estos programas en distintos ámbitos institucionales o disciplinarios—¹⁸ sino que también se amplió el espectro de temas y dimensiones de análisis, que se fueron asociando al estudio de la evaluación, para esclarecer la pertinencia de los supuestos y los elementos constitutivos de las políticas públicas hacia este actor funda-

¹⁸ Acosta, 1999; Hernández, 1996 y Gradilla, 1995 (UdeG); Ibarra, 1993-2000 y Cárdenas, 2000; Rondero, 2000 y Casillas, 2001 (UAM), De Vries, 1998 (BUAP); Arenas 1998; García Salord, 1998 y Valero, 1999 (UNAM), Izquierdo, 1998 (UPN), Cordero y Backhoff, 2002 (UABC); Magaña, 1999 (UCOL); Álvarez Mendiola, 2002 sobre tres instituciones fuera de la ZMCM, Rodríguez, 2000 (UNISON); Grediaga, 2000 en que se comparan distintas disciplinas y otros trabajos en proceso.

mental en la educación superior: los profesores investigadores de las IES mexicanas (Álvarez Mendiola y González, 1998; Arenas 1998; De Vries 1998; Grediaga 1997).

EL INICIO DEL ANÁLISIS DEL CAMBIO EN LAS RELACIONES ENTRE EL ESTADO Y LAS IES EN MÉXICO

Los primeros trabajos sistemáticos se realizan alrededor de la política pública. Estos serán mencionados pero no analizados y reportados aquí con detalle, pues son motivo de trabajo de otro equipo del COMIE. No obstante, resulta importante destacar, en líneas generales, sus hallazgos, tanto para reconocer su impacto en nuestro campo, como para utilizarlos como elementos analíticos en la revisión del tema que nos ocupa.

Como señalan la mayoría de los trabajos realizados sobre la política pública hacia la educación superior y los académicos, en la última década es posible reconocer grandes líneas que orientan la operación de los programas de evaluación de la productividad. El origen de los mismos se ubica en el cambio en la relación entre el Estado y el Sistema de Educación Superior (SES) en México que ha sido caracterizado, retomando a Brunner (1990) y Neave (1991), como el paso del Estado benefactor —que otorgaba recursos a las IES sin mediar ningún tipo de rendición de cuentas sobre los recursos públicos recibidos— hacia el Estado evaluador, que vincula la asignación de recursos a procesos de evaluación (Brunner, 1990; Kent, 1997; Neave, 1991; Hernández, 2000).

En cuanto a la asignación de recursos a las instituciones, los procesos de evaluación han estado asociados fundamentalmente con la asignación de fondos de recursos adicionales al presupuesto, históricamente asignado a las universidades públicas. En el ámbito del desarrollo del mercado y la profesión académica en el país, estos cambios se reflejan en modificaciones importantes en las oportunidades formativas y virajes en los sistemas de reconocimiento y recompensas de los profesores universitarios y los investigadores del país.

El tema del origen e intenciones detrás de la aparición de los programas de estímulos es uno de los puntos en el que existe la mayor divergencia de opiniones entre los autores revisados. El acuerdo se da en cuanto a las razones y momento de aparición de esta nueva lógica de evaluación y distribución de recompensas económicas. La mayoría de los autores señalan que los orígenes de este sistema de incentivos se vinculan a la participación activa de una élite científica familiarizada con altos estándares de evaluación de su comunidad

internacional, cuya gestión directa ante el gobierno dio lugar a la creación del SNI en 1984; en función de esto, Gil Antón (1999) considera incorrecta la apreciación de que dichos programas constituyen una imposición externa y argumenta que son, en parte, producto de las gestiones y alternativas propuestas por un sector de la profesión académica y que es posible registrar la intervención y apoyos directos por parte de los académicos.

En la mayoría de los estudios se destaca un desplazamiento de las tendencias a la planeación y homologación de las condiciones de trabajo (estabilidad laboral, ampliación de tiempos de contratación y estandarización de los ingresos dentro del mercado académico) que prevalecieron en la década de los años setenta, hacia un enfrentamiento de la crisis de los ochenta vía la reducción relativa de recursos a la educación superior y la necesidad de llamar a cuentas sobre el uso y los resultados alcanzados con ellos, apareciendo así la evaluación y la llamada rendición de cuentas (Didou, 1998; García, 1999b; Hernández, 2000; Ibarra Colado, 2000; Kent, 1997; Pérez Franco *et al.*, 2002; Rodríguez 1994 y 2002).

A pesar de esto, como señalan De Vries y Kent la evaluación y la asignación de recursos condicionada al mejoramiento en el desempeño de las instituciones, ha sido aplicada de manera heterogénea dentro del SES. Por un lado, el vínculo entre evaluación y financiamiento ha ocurrido fundamentalmente en el caso de las instituciones del sector público; y una parte creciente del financiamiento público a este nivel educativo se rige por un nuevo marco legal y administrativo y tiende hacia la lógica anteriormente descrita —que busca hacer más transparente el otorgamiento y uso de los fondos públicos de que disponen—. Por otro lado, también es cierto que el Estado ha seguido garantizando una base —si bien cada vez proporcionalmente menor de los recursos que les proporciona— con la lógica que se deriva de las tendencias históricas de distribución de los recursos entre los distintos sectores e instituciones del sistema público (universidades, tecnológicas, normales y ahora universidades tecnológicas) (Grediaga 2002, Kent 1997, Hernández 2000; Pérez Franco *et al.*, 2002).

Finalmente, todavía parecería subsistir la lógica de negociación o intercambio político entre las IES y el gobierno, que según Olac Fuentes (1989) caracterizó el periodo de expansión del SES, en la década de los setenta, especialmente frente a coyunturas políticas críticas, en que la movilización sindical o estudiantil ponían en riesgo el orden y la paz social; subsistiendo cierto margen de discrecionalidad, que enturbia la claridad sobre los criterios declarados de asignación de los recursos públicos por parte del gobierno (Pérez Franco *et al.*, 2002:16). Con ello, la extensión de dichas medidas no podría considerarse generalizada, incluso dentro del sistema público.

Hacia el final de la década, con el predominio del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y su articulación con el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES), más que haberse simplemente avanzado en profundizar o consolidar el cambio estructural —que suponía la idea implícita en un Estado evaluador— se retomó el esquema más tradicional del Estado planificador, dando lugar a lo que De Vries (2000) dice es una modernización conservadora.¹⁹ Opina que la política educativa *carece de brújula*, ya que al final de la década *predominan nuevamente las buenas intenciones —contrarrestadas básicamente por la falta de capacidad—* y condiciones para cumplir con lo planeado y la ausencia de propuestas de cambiar el sistema en su conjunto (De Vries 2000).²⁰

Aunque, como se dijo, no se entrará en detalle al análisis de la evolución y discusiones presentes dentro de este tema, es importante apuntar que en ese campo de investigación se transitó de la descripción detallada de la situación en que surgen dichos programas y de la elaboración de diagnósticos de carácter general —que buscaban esclarecer el origen de los cambios en la orientación, objetivos y lineamientos de las nuevas políticas— hacia el de los mecanismos empleados para operarlas (entendiéndolas como diseñadas y construidas fuera del espacio universitario)²¹ y, desde

¹⁹ El FOMES, se aplica para complementar y fortalecer los esfuerzos planificadores del PROMEP. A partir de 1997, cambió la definición de los programas de apoyo a mega-proyectos institucionales para hacerlo con proyectos sustentados por cuerpos académicos y dirigidos al cambio institucional en un sentido amplio, hacia soportes para la infraestructura planeada en los convenios DES-PROMEP. Cabe recordar que, todavía en 1993, se consideraba que el FOMES asignaba demasiado a infraestructura (en ese entonces 50% del total) ya que su objetivo estaba en cambiar las funciones sustanciales (Kent *et al.*, 1998). A partir de 1998, se estableció que, por lo menos 80% de los recursos, se deben destinar a la infraestructura, con preferencia para aquellos cuerpos académicos consolidados en las IES (De Vries, 2000:5).

²⁰ Como contrapunto a esta lectura de la evolución de la lógica orientadora de las políticas públicas, frente a esta óptica interpretativa habría que preguntarse si la articulación de PROMEP y FOMES y su posterior integración en los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) impulsados a raíz del cambio de gobierno en el 2000, no resultaban un estadio necesario, paralelo a la evaluación de los avances y resultados, para disminuir las resistencias e inercias de los grupos y lograr efectivamente reorientar el funcionamiento de las IES públicas hacia una mayor productividad, rendimiento de cuentas y competitividad.

²¹ Esta visión externalista, como la llama Kent (1997) experimentó un viraje significativo en los últimos tres lustros, trasladando el foco de atención de una buena parte

aquí, luego se pasa a concebir dichos programas como referentes para la acción, no sólo impuestos desde el exterior, sino contruidos contando con el consenso y la participación de algunos de los actores internos del sistema científico y de educación superior del país (González, 1994; Gil Antón, 2000a). Se avanza entonces al percibir dichas políticas como susceptibles de modificarse o ajustarse informal o formalmente, en su operación dentro de las instituciones, como resultado de la ineludible negociación de intereses con los distintos grupos que conviven dentro del espacio universitario para hacerlas viables y, por ende, a enfatizar la posibilidad de estudiar cómo con una misma política se genera una amplia diversidad de prácticas, situaciones y resultados institucionales (Acosta, 1998; González, 1994; De Vries, 1998; Grediaga, 2000).

Esto implicó, por un lado, el reconocimiento de que la agenda pública y el diseño de las políticas es un fenómeno más complejo que desentrañar las intenciones que, en su diseño, pudieran haber tenido quienes ocupan posiciones clave dentro del aparato gubernamental y, por otro, llevó a los interesados en el tema a plantearse la necesidad de observar y medir la distancia entre diseño y operación y a discernir las posibles consecuencias o efectos no esperados e incluso indeseados de los programas derivados de ellas (Ibarra Colado, 2000).

ENFOQUES, ESTRATEGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS Y AMPLIACIÓN DE LA MIRADA SOBRE EL TEMA DE LA EVALUACIÓN

Entre los trabajos pioneros en el tema que nos ocupa encontramos el de Kent (1991), quien sintetiza el conocimiento que se tenía hasta ese momento sobre la situación de los académicos en el país, plantea la necesidad de una política integrada para impulsar el desarrollo, señalando que la no política y el abandono a la inercia conlleva el riesgo de degradación, mientras que una evaluación sin más, seguramente generaría respuestas de simulación igualmente perjudiciales. Desde 1993 empiezan a conocerse resultados de investigación sobre los programas de estímulos, vinculados directamente con el campo de estudio de los académicos como actor universitario. Un trabajo pionero en este sentido es el desarrollado por el

de los investigadores de ese campo hacia el conocimiento y reconocimiento de las pautas internas que orientan y organizan la actividad académica (docencia e investigación) y la evaluación dentro de los espacios institucionales.

Grupo de Estudios Organizacionales del Departamento de Economía de la UAM-Iztapala, donde analizan las formas de operación del programa de estímulos en la UAM, una de las primeras instituciones en que se desarrollan este tipo de programas con la intención de paliar los efectos de la crisis y lograr retener a los académicos *comprometidos* en el trabajo y desarrollo de la institución (Ibarra Colado, 1993).

En el análisis destaca la reconstrucción de las limitantes en la participación de los distintos actores universitarios y de las dificultades en los órganos de decisión de la institución, así como la denuncia de que comienzan con una referencia sólo lateral al debate ocurrido en la comunidad universitaria frente a su pertinencia, la definición de los criterios que deberían servir de parámetro y las instancias institucionales en que debía realizarse la evaluación para otorgar dichos ingresos extraordinarios.

Desde entonces Ibarra Colado (1993) hace un detallado análisis empírico de los rasgos centrales del programa de estímulos de la UAM, comparando su operación con el equivalente en la UNAM, estudia la distribución de los mismos en la planta académica durante su primera etapa de operación (1989-1990) y discute la insuficiencia que subyace a su carácter de medidas coyunturales de deshomologación, planteando la necesidad de trascender la lógica de medidas de choque, para enfrentar la solución al problema de manera integral. Se abren así dos de las líneas que aglutinarán una parte de los trabajos desarrollados sobre el tema de los nuevos mecanismos de regulación del trabajo académico.

Poco a poco, a lo largo de la década de los noventa, el tema de debate inicial se fue subdividiendo y transformando en objeto de investigación sistemática desde distintos enfoques teórico-metodológicos, resultando los más recurrentes: los estudios derivados de la perspectivas organizacionales, del neoinstitucionalismo o teorías del cambio institucional, la de la teoría de los campos de Bourdieu, el análisis comparativo de distintos contextos institucionales y disciplinarios y los estudios realizados desde enfoques pedagógicos. Se han desarrollado en el marco de elaboración de tesis de doctorado y de proyectos de investigación y se han publicado como artículos o libros. Los trabajos resultan agrupados en tres grandes perspectivas teórico-analíticas:

- 1) Los conceptos de campo y *habitus* de Bourdieu (1988) orientan la revisión de la recomposición y nueva estructuración del campo universitario a partir de la operación de los programa de estímulos, que redefinen la posición y trayectoria de los académicos en el ámbito institucional. Se pueden mencionar, como ejemplos destacados, los trabajos de tesis

de García Salord (1998) Izquierdo (1998) y Casillas (2001). Algunos de estos autores buscan develar aquellos elementos que permitirían construir una meta-evaluación de los programas, en el marco de su contribución a lograr las misiones y objetivos institucionales, así como, en un sentido más amplio, los de la universidad y la generación de conocimiento.

- 2) Las distintas teorías de las organizaciones o de análisis del cambio institucional (neoinstitucionalismo), fundamentan el estudio del impacto de las políticas en distintos aspectos de la vida académica, entendiendo a éstas como intentos de introducir nuevas formas de organización y evaluación de resultados. Se trata aquí de analizar qué tareas y cómo se realizan y cómo cambian las estructuras normativas y los procesos relacionales implicados en la distribución y el desarrollo de las actividades académicas, tanto en las instituciones como en las distintas disciplinas. Los investigadores se interesan por analizar los efectos de las políticas en las relaciones y formas de interacción entre administradores, profesores y estudiantes dentro de las organizaciones, más que evaluar las políticas en función de su efectividad en la obtención de los resultados últimos propuestos. Para observar las transformaciones se enfatizan aspectos como la introducción de nuevas cuestiones críticas y prácticas así como el posicionamiento de los actores, la modificación de sus formas de participación en las actividades y en la vida académica de las instituciones, el surgimiento de reglas o estrategias para enfrentarlas, los cambios en los procesos que están asociados con el trabajo académico (por ejemplo, el financiamiento, evaluación) y, finalmente, se estudian también las posibles modificaciones en las prácticas y en los valores o creencias de los actores, así como su compromiso y capacidad de disfrute en el desarrollo de sus actividades (Rueda, 1999; Díaz Barriga y Pacheco, 1997; Acosta, 1999; Chavoya, 1998; De Vries 2000; Galaz, 2002; Ibarra Colado, 2000; Urquidi, 2003).
- 3) Se analiza la viabilidad y pertinencia de los lineamientos y supuestos de los programas establecidos para alcanzar los objetivos explícitamente planteados (Acosta 1998 y 1999; De Vries y Álvarez Mendiola, 1998; Fresán, 2001; Gil Antón, 1999; Grediaga, 1997 y 2000; Kent 1999). Algunos trabajos aquí ubicados buscan describir el peso que tienen distintos factores en la explicación de la diversidad de participación y respuestas de los académicos en los programas impulsados por la política pública. Esta diversidad de respuestas se observa a través de la

comparación de las formas de operación y los resultados obtenidos en distintos contextos regionales, institucionales y disciplinarios dentro del sistema de educación superior en el país. Las perspectivas teórico-metodológicas —dentro del interés de analizar la viabilidad y el impacto de las políticas públicas— también han sido diversas, pero comparten como estrategia general el análisis comparativo. Encontramos desde el interés por someter a prueba la validez de los supuestos en que se fundan los programas, hasta algunos intentos por plantear escenarios futuros y medir las posibles consecuencias o efectos no esperados ya no en la trayectoria individual, el estrés o los ingresos de los académicos, sino en otras dimensiones de la educación superior: la evolución de la profesión académica y el desarrollo del conocimiento en el país.

La mayoría de los trabajos producidos han buscado articular diferentes dimensiones involucradas en el problema que recortan como objeto de estudio: *a)* la contextual, localizada en las políticas públicas, en las que se insertan los programas de estímulos, a mediados de la década de los ochenta y sus antecedentes; *b)* la organizacional, mediante la que se ubica el escenario particular en el que se realiza la indagación: el entorno institucional y la composición del personal académico; *c)* la conceptual propuesta a través de la definición básica de aspectos que el investigador considera que se articulan con cada una de las normativas analizadas; y *d)* la subjetiva, que atiende el registro en distintos grados las prácticas o las opiniones y actitudes de los actores relacionados con los programas de estímulos.

Dentro de los distintos enfoques, las investigaciones se han desarrollado a través del uso de estrategias metodológicas diversas y más complejas que en el pasado, que integran una combinación de técnicas que, en otros momentos, se consideraban como opuestas o de uso exclusivo dentro de ciertas perspectivas teóricas. En las tesis producidas durante este periodo es posible encontrar la combinación de entrevistas a profundidad con la aplicación de encuestas (Arenas, 1998; Valero, 1999), la reconstrucción de historias institucionales y trayectorias académicas a través de la combinación del uso de entrevistas, datos cuantitativos e historias institucionales y del SES (Chavoya, 1998; Álvarez Mendiola, 2002; De Vries, 2000), el empleo de historias de vida combinadas con métodos sociológicos para el análisis de la génesis de las condiciones de trabajo y las regulaciones normativas en el nivel institucional (García Salord, 1998; Landesmann, 1997, Casillas, 2001), así como la combinación de las técnicas de la estadística descriptiva e inferencial utilizadas desde el surgimiento del campo, con las

nuevas de análisis multivariado disponibles para intentar atribuir un peso explicativo a los distintos aspectos o dimensiones que se consideran como teóricamente relevantes en los fenómenos analizados (Grediaga, 2000; Fresán, 2001; Galaz, 2002).

El creciente interés por el tema produjo, paralelamente, la sistematización y reporte de un conjunto de estudios realizados en otros países sobre la heterogeneidad de la profesión y el mercado académico, las experiencias de aplicación de los programas de pago al mérito y el uso de los ingresos económicos como incentivos para mejorar la calidad y la productividad. Estos trabajos han sido reportados principalmente en la revisión teórica y del estado de la investigación realizada en algunas de las tesis doctorales anteriormente citadas. Destacan, en este sentido, por ejemplo, las de Arenas (1998), Izquierdo (1998) y Valero (1999).

Los autores referidos con mayor frecuencia se inscriben en las tradiciones del análisis organizacional, del cambio institucional, la sociología de las organizaciones y la antropología, que buscan analizar los efectos del cambio en las actividades, creencias, relaciones y percepciones de los académicos, pero es posible también encontrar una influencia incipiente de perspectivas psicológicas, principalmente para estudiar los efectos en el estrés y la salud de los académicos. Entre los autores extranjeros más utilizados como referencia en las investigaciones en las distintas perspectivas teóricas referidas podemos mencionar a Blau 1965 y 1973; Becher, 1989 y 1992; Bowen y Schuster, 1986; Bourdieu, 1988; Boyer, 1989 y 1990; Brunner, 1989, 1990 y 1993; Capano, 1996; Clark, 1992, 1993, 1995, y 1997; Cox, 1990; Creamer, 1998; Crozier y Friedberg, 1990; Etzioni, 1961; Finkelstein, 1984 y 1989; Finkelstein, Seal, y Schuster, 1998; Friedberg y Musselin, 1996; Kerr, 1994; Kohn, 1994; Lewis y Becker, 1979; March y Olsen, 1997; Majone, 1997; Tierney y Bensimon, 1996; Weimer, 1997; Weick, 1976; Tierney, 1998, Altbach, 1996 y 1999; Altbach y Finkelstein, 1997; y Menges, 1999.

Finalmente, destaca que en el transcurso de la década se va replanteando el problema de la investigación desde el interés central en la evaluación y los efectos de los programas de estímulos, hacia su ubicación en el marco más amplio de los cambios en las formas de organización y regulación del trabajo académico; entendiendo a estos programas sólo como parte de los cambios ocurridos en el sistema de reconocimiento y recompensas a las actividades y resultados de los académicos. Es decir, ubicándolos como parte del problema más amplio de la regulación de la carrera entendida, hacia fines del periodo, como un marco de orientación y reorientación de las trayectorias académicas particulares.

LA IMPORTANCIA DE ESTE EJE ANALÍTICO
DENTRO DE LA PRODUCCIÓN REGISTRADA
EN ESTE PERIODO

Alrededor de una cuarta parte de las tesis de doctorado (6/25) y más de la mitad de las de maestría (6/10) que se concluyeron durante la década en nuestro campo tienen como preocupación central el análisis o explicación de los cambios en las condiciones de trabajo, las formas de organización y regulación del trabajo académico.²² Otras cuatro tesis de doctorado, aunque no concentran su interés en este tema lo toman como punto ineludible de explicación de los cambios en los procesos de constitución del sujeto, su identidad y las posibilidades de consolidación de este actor.²³ La mayoría fue presentada entre 1998 y 1999, y el material empírico fue registrado en años anteriores, por lo tanto aluden a la cuestión de la evaluación en el estado vigente en el periodo que abarca cada trabajo.

Una parte importante de los libros publicados en nuestro campo durante el periodo resultan de algunas de las tesis mencionadas (8/22). Siete de los 22 tienen como objeto el cambio en los modos de regulación o alguna de las perspectivas de análisis sobre los efectos del cambio en la política pública ocurrido en la última década y media. Siete más, aunque tratan centralmente otros de los ejes analíticos en que dividimos el presente informe tratan, con más o menos énfasis, cuestiones relacionadas con el mismo.

La mitad del total de los capítulos de libro registrados (39 de los 78) tienen que ver con temas vinculados con las condiciones de trabajo, evaluación y reproducción de los académicos y se refieren centralmente a estos temas. Por otra parte, registramos un número considerable de artículos y ensayos orientados a discutir o desarrollar cuestiones vinculadas con este eje analítico (54 de los 120 artículos). Algunos son reportes parciales de los trabajos de tesis o síntesis y discusiones fundadas en los resultados obtenidos en dichas investigaciones. Otros son ensayos y opiniones que analizan o se apoyan en vivencias dentro de un contexto institucional y, en otros casos, son expresiones de descontento e incomodidad frente al nuevo sistema de reglas.

²² Tesis de doctorado que tienen como interés central el cambio en las formas de organización, evaluación o regulación del personal académico: (concluidas) Casillas, 2001; De Vries, 1998; Ibarra, 1999; Izquierdo, 1998; Stefanovich, 1997; Valero 1999, Castañeda y Rondero (en proceso). Tesis de maestría: (concluidas) Arenas, 1998; Canales 1998; Cárdenas 2000; Lobato 1998; Magaña 1999; Rondero 2001.

²³ Galaz, 2002; García, 1998; Grediaga, 2000 y Fresán, 2001.

Cabe destacar también que el campo de estudio se ha extendido y diversificado no sólo temática sino también regionalmente. Gracias a ello se cuenta con diversos estudios sobre instituciones en diferentes lugares del país, cuya lectura a contraluz permite abrir nuevas dimensiones de observación del problema. La mayoría de las descripciones disponibles se refieren a las universidades públicas federales, ubicadas en la zona metropolitana de la ciudad de México (ZMCM). Respecto a la UAM y la UNAM se han desarrollado numerosos trabajos que enfocan distintas aristas vinculadas con el tema de la evaluación del desempeño y su articulación con ingresos, que operan fuera de los acuerdos establecidos en el ámbito estrictamente laboral-contractual. En la UAM dichos estudios se han desarrollado probablemente porque, como dice Casillas (2001), estudiar a esta universidad constituye una oportunidad inmejorable para rastrear sociogenéticamente los orígenes de estos mecanismos en el país y la recomposición de fuerzas dentro del campo universitario mexicano (Aboites, 1997; Cárdenas, 2000; Casillas, 2001; Gil Antón, 1991; Ibarra Colado, 1993 y 2000; Rondero, 2000).

Por su parte, la UNAM constituye un espacio ideal para entender la complejidad y los retos que supone la operación de esta nueva orientación de la política pública hacia las instituciones públicas de educación superior, ante tradiciones fuertemente arraigadas dada su larga vida, gran tamaño y porque reúne la mayor proporción de investigadores del país reconocidos en el SNI en casi todas las áreas de conocimiento (Durán Ponte, 1996; Canales, 1998; Díaz Barriga, 1997 y 1999; García Salord, 1998; Landesmann, 1997 y 1999; Muñoz, 2002; Rueda y Landesmann, 1999; Valero, 1999).

Varios autores han analizado y comparado la forma de puesta en marcha de los nuevos programas de la política pública y los mecanismos para evaluar el desempeño de los académicos y otorgar los estímulos en otras instituciones de educación superior. Podrían mencionarse, como ejemplos relevantes, el trabajo de De Vries (1998 y 2000) sobre el cambio institucional en los ámbitos público y privado, donde compara lo sucedido en las formas de organización académica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT) y la Universidad de las Américas-Puebla (UDLA); el estudio de Álvarez Mendiola (2002) que compara la operación e impactos de estos programas en la organización del trabajo académico en tres distintos centros de investigación en ciencias sociales (Centro de estudios sociológicos de El Colegio de México; el Departamento de Relaciones Sociales de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana y el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de

Sinaloa); y el trabajo desarrollado sobre las unidades regionales de la Universidad Pedagógica Nacional por Miguel Ángel Izquierdo (1998).

En los últimos años han aparecido también algunos trabajos sobre la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) realizados por Cordero y Backhoff (2000 y 2002), así como consideraciones indirectas respecto al tema en la tesis de Galaz (2002). También se cuenta con información sobre operación de este tipo de programas en la propuesta de redefinición de elementos para llevar a cabo la evaluación de los académicos en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) elaborada por Laura Padilla. Asimismo, los esfuerzos de explicar el cambio institucional que se han realizado en la UdeG, contienen elementos de interés en cuanto a este tema específico; entre dichos trabajos se ubican los estudios realizados por Acosta (1999), Gradilla (1995), Hernández (1996 y 2000) y Chavoya (1998).

Sin duda éste ha sido un tema relevante, pero también ha sido un espacio de investigación polémico. La situación actual dista mucho de una opinión unívoca o consensual al respecto, por ello resulta importante un análisis más detallado de los hallazgos y un intento de organizar las distintas posiciones presentes en el debate, así como un balance del tránsito de los trabajos vinculados con la evaluación de resultados, diferenciación de ingresos y rendición de cuentas y su ampliación paulatina hacia la reflexión sobre los cambios en las formas de regulación de la carrera académica, ocurridos en las últimas décadas y sus consecuencias para el desarrollo de la profesión, las instituciones y el sistema de educación superior.

Reporte de las preguntas de investigación, resultados, hallazgos e hipótesis de los estudios realizados.

Las principales preguntas y hallazgos de los trabajos revisados pueden organizarse alrededor de las siguientes intenciones:

- 1) Definir las características o rasgos específicos de operación de los sistemas de evaluación y programas de estímulos que operan en distintas instituciones de educación superior.
- 2) Caracterizar los cambios registrados en las formas de organización del trabajo de los académicos, las trayectorias de vida y resultados, la composición de sus ingresos y salarios a raíz de la transformación de las formas de evaluación.
- 3) Describir y explicar la forma particular y la heterogeneidad con que han resultado distribuidos los estímulos económicos dentro de diversas instituciones y entre los distintos grupos disciplinarios o tipos de académicos.

- 4) Dar cuenta de la opinión y posiciones de los académicos sobre los sistemas de evaluación vigentes.
- 5) Revisar la pertinencia de los supuestos que subyacen al vínculo entre obtención de los indicadores de excelencia y su contribución o asociación con el logro de los resultados que se esperaban conseguir.

¿Qué características tienen los sistemas de evaluación y los programas de estímulos y su operación en distintas IES?

Sin pretender una revisión exhaustiva, que resultaría imposible en un trabajo como este, con el fin de ilustrar la discusión y los hallazgos sobre las formas que asumen los programas de estímulo en las distintas IES, se mencionarán algunos de los trabajos que, desde nuestra perspectiva, destacan por su nivel de elaboración conceptual o por su sistematicidad en la construcción de evidencia empírica específica sobre el tema:

El estudio realizado por Arenas (1998) destaca por el tratamiento analítico y no sólo descriptivo del SNI y del PREPAC-PRIDE de la UNAM. Dicho autor utiliza la noción de *regímenes de evaluación* propuesta por Brunner, como un conjunto de estrategias y tácticas que buscarían capturar la naturaleza múltiple de la calidad. Recupera también en su construcción conceptual —para el análisis de los criterios e indicadores de los sistemas— los aportes de Merton y De Solla y la tipología de Trista y Berguist, de la que retoma cuatro tipos de cultura académica: la colegiada, la directiva, la desarrollista y la de negociación. Apoyándose en estos referentes teóricos el autor propone dos tipos de régimen de evaluación: el disciplinario para identificar al SNI; y el de perfil u orientación institucional, para caracterizar al PRIDE de la UNAM.²⁴ El SNI es un régimen

²⁴ Su noción de régimen de evaluación remite no sólo a los criterios, actividades o productos considerados en la evaluación o a la definición de los posibles beneficiarios de los programas según los requisitos de acceso que se establecen en ellos y las posibilidades de las distintas comunidades, sino también elementos fundamentales para analizar el grado de acuerdo o desacuerdo que expresan los evaluados sobre la forma de integración de los cuerpos evaluadores así como la opinión sobre la capacidad y la imparcialidad de los mismos, es decir, su legitimidad en la comunidad académica de referencia y el tipo de retroalimentación y apertura frente a la eventual inconformidad con el resultado de la evaluación, es decir, la percepción que tienen sobre la posibilidad y efectividad del recurso de apelación a los dictámenes. A través de comparar la forma de operación de ambos programas, en este conjunto de dimensiones analíticas, Arenas señala que habría elementos para afirmar que ambos constituyen distintos regímenes de evaluación.

de evaluación disciplinario (criterios de evaluación diferenciados, pero centrados en la investigación), de naturaleza sumativa (concentra la atención en ciertos productos del trabajo, en detrimento de otros); centrado en la evaluación de pares a distancia (alejados de las instituciones) y con comisiones dictaminadoras centralizadas; con fuertes orientaciones meritocráticas, centradas en el valor de la certificación escolar, lo que redundaba en un carácter altamente elitista.²⁵

EL PREPAC, en cambio, representa un régimen de evaluación institucional y no disciplinario (responde a la misión y objetivos de la propia institución); con disposición a integrar criterios cualitativos de evaluación y tender a una formativa y no sumativa; representa un sistema de competencia más equitativo (evalúa en la categoría y nivel del aspirante) y presenta mecanismos más flexibles de integración y promoción (no exhibe una estructura piramidal); no centraliza la evaluación en comisiones dictaminadoras externas a cada dependencia; ofrece mayor flexibilidad y adecuación de sus criterios a las diversas funciones académicas.

El aporte principal de Canales (1998) consiste en mostrar política interna y de negociación dinámica con el gobierno que explican las variaciones temporales de los programas de evaluación al desempeño dentro de una misma institución y las condiciones excepcionales que tiene la UNAM frente a otras instituciones públicas del SES mexicano.

El autor parte del marco analítico de la evaluación de las políticas públicas y de la teoría de las organizaciones y distingue dos grandes etapas del desarrollo del programa en la UNAM en el periodo que analiza (1990-1996), la primera la ubica entre 1990 y 1992, y se caracteriza como un proceso de adaptación del funcionamiento universitario hacia el plan y no viceversa. Desde la perspectiva de este autor, la adaptación era necesaria para garantizar la disponibilidad de recursos financieros adicionales y representó acordar un perfil del académico beneficiado (de carrera, de tiempo completo, mayormente identificado en el circuito de investigación); ceñirse a ciertas condiciones definidas externamente y aceptar la valoración del desempeño y la productividad como norma de operación, así como que la evaluación se realizara en instancias paralelas a las establecidas anterior-

²⁵ En el SNI se registró un proceso de endurecimiento y rigidez de sus mecanismos de integración, permanencia y movilidad: culminar el doctorado en un periodo de tres años no renovables; no rebasar el límite de edad de 40 años; inclinación a medir con los mismos parámetros a investigadores jóvenes y de la tercera edad; propensión a estancar en el nivel I a investigadores con méritos para estar en el II o III; y menor participación del sexo femenino.

mente.²⁶ Para él, en ese lapso, la institución tuvo que realizar un *aprendizaje tecnológico* y ajustarse a los requerimientos de evaluación y diferenciación planteados en el programa. En cambio, la segunda etapa, de 1993 a 1996, es definida por el autor como de *adaptación mutua*. Se observaron modificaciones sustantivas, al menos en lo que hace a los movimientos de los actores involucrados, que se expresan en ajustes de tipo político y técnico. Entre los cambios de tipo político, destaca la inclusión de la AAPAUNAM, como interlocutor de la administración universitaria en el seguimiento del programa. Esta organización gremial se encontraba excluida en la primera etapa.

Por otro lado, a diferencia de lo que ocurre en otras instituciones públicas de educación superior, a raíz de una solicitud al gobierno federal respaldada por la rectoría y un sector de académicos, se consigue en la UNAM la vinculación de los ingresos derivados de los incentivos al salario tabular. Desde el punto de vista técnico, se presenta un desplazamiento del Consejo Técnico por los Consejos Académicos de Área y se sustituyen a los evaluadores internos por externos a la dependencia. Finalmente, se generan en la institución programas especiales para incorporar a los profesores de asignatura y el reconocimiento de las actividades docentes.

Para García Salord (1998) se ha ido haciendo cada vez más complejo el proceso de evaluación de las actividades y resultados de los académicos, pues coexisten en la UNAM, desde inicios de los años noventa, tres esquemas clasificatorios del personal académico: dos internos (EPA/Doble estatuto y PRIDE) y uno externo (el SNI), que articulados representan la opción de reproducción establecida institucionalmente y señalan el fin de las estrategias que habían utilizado tradicionalmente los miembros de este grupo profesional. Lo anterior supone que la posibilidad de reproducción de la **condición** (ser académico de carrera) se deposite en la **posición** que se ocupa en la escala jerárquica de cada uno de estos sistemas clasificatorios. Desde su aparición, los cambios en el sistema de evaluación y su articulación directa con los ingresos enfrentan a los académicos de carrera de la UNAM a una competencia con desigualdad de condiciones u oportunidades

²⁶ Cabría matizar esta afirmación, pues este aspecto también varía dependiendo de la institución analizada e, incluso, como señalan Arenas 1998 y Rondero 2000, del tipo de programa de ingresos adicionales del que se trate, pues en algunas instituciones operan varios simultáneamente. Por ejemplo, en el caso de UAM se establece un procedimiento distinto al previo para la evaluación de la beca a la docencia, no así para la llamada beca a la permanencia o el estímulo anual a la docencia y la investigación, en que la evaluación sigue ocurriendo en las comisiones dictaminadoras de área y tomando como referencia el tabulador de 1985.

de éxito, por su diversidad tanto en términos de tiempo de contratación, como de los perfiles formativos logrados.

Por un lado, aunque la media de antigüedad en el grupo que analiza la autora es de 15 años— por lo que según el EPA, la mayoría deberían encontrarse en las categorías más altas del tabulador— lo cierto es que lograr las condiciones demandadas en dichos estratos de la carrera les ha tomado mucho más tiempo que el previsto en el estatuto. Después de la revisión que hace de las cifras de participación de los académicos tanto en el SNI, como en el PRIDE, la autora muestra que un importante porcentaje del grupo estudiado —y según sus similitudes con los datos generales de la institución analizados, probablemente de los académicos de la UNAM— ha desarrollado trayectorias académicas que no corresponden a las nuevas exigencias planteadas en los diferentes sistemas clasificatorios que operan en la actualidad. Así no sólo el ritmo del avance ha sido más lento que el esperado estatutariamente, sino que la trayectoria y resultados fueron distintos a los establecidos por los nuevos programas. Todavía al momento en que la autora realiza la investigación podría, al menos, considerarse muy lejano al supuesto perfil deseable de las nuevas políticas. Así la aparente homogeneidad del grupo de entrevistados en términos del tabulador, evidencia la heterogeneidad de su participación real en los otros referentes de clasificación vigentes.

Los trabajos de Ibarra Colado (1993 y 2000) y de Rondero (2000, tesis de doctorado en proceso) aportan la construcción paulatina de una propuesta de periodización de las formas de evaluación y regulación del trabajo académico en la UAM, destacando las siguientes dimensiones analíticas y los cambios que en ellas se han operado en distintos periodos. Para construir su propuesta, Rondero desglosa y analiza con detalle los distintos elementos que conforman el aparato institucional de evaluación, no sólo en los programas de estímulos (característicos únicamente de lo que define como último periodo 1990-2003), sino enmarcándolos en la normatividad y forma de operación de los procesos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico de la UAM a través del tiempo y propone la necesidad de articularlos con las formas cotidianas de organización de las actividades de docencia, investigación, gestión, divulgación y vinculación en la institución, para así reconstruir los cambios en las características de la regulación del trabajo académico propias de las distintas etapas.

En el trabajo de tesis de Casillas (2001) se examinan también en forma detallada los procesos de desarrollo, organización y evaluación de los profesores en la UAM. Casillas analiza las características de las políticas y su dirección general, los procesos de reglamentación, el impulso dado a los

estudios de posgrado y los conflictos de definición que aparecen en el seno de la institución con las políticas de diferenciación. El autor concluye que la recomposición del campo universitario mexicano expresa la historia de la construcción de la hegemonía de los científicos en la universidad. Desde su perspectiva se trata de una larga lucha donde se confrontan dos maneras principales de pensar las funciones universitarias, las actividades más valoradas, los mecanismos de promoción, los criterios del reconocimiento del mérito y las prioridades institucionales. Esta lucha opone a las facultades de carácter profesional con las de orientación científica, que coexisten en la universidad mexicana desde sus orígenes.²⁷ Pone en juego concepciones del mundo, modos y procedimientos de enseñanza y de producción de conocimientos; opone los puntos de vista sobre las formas de organización y división del trabajo.

Casillas comparte —aunque dentro de una tradición teórico analítica totalmente distinta a la de Arenas— la idea de que no todos los programas operan con un mismo grado de aplicación de los criterios o concediendo centralidad a la lógica meritocrática. Desde su punto de vista, mientras que la beca a la permanencia, el estímulo a la docencia y a la investigación y en menor medida, el que se otorga a la trayectoria académica sobresaliente implican el juicio de pares (más allá de los problemas que desde su punto de vista representa el referente del tabulador de puntos que rige los procesos de admisión, promoción y permanencia en la institución) y, en consecuencia, podría considerarse que constituyen procesos de juicio sobre el desempeño; por el contrario, la llamada beca a la docencia se ha convertido, en la práctica, en un tipo de compensación de la pérdida de poder adquisitivo del salario, en virtud de las instancias que intervienen en su otorgamiento y los elementos por ellas considerados.

El análisis de De Vries (1998) intenta reconstruir los nexos entre los cambios llamados “macro” o gubernamentales y los “micro”, que son posibles de observar en las unidades académicas. Estudia el problema a partir de tres ejes: la “nueva actitud” del gobierno hacia las instituciones de educación superior en los años noventa; los cambios institucionales en *unidades académicas*,²⁸ el im-

²⁷ Entendidas en el sentido propuesto por Kant (1992) en *El conflicto de las facultades* como conjuntos de profesores pertenecientes a los distintos espacios organizacionales de las áreas de conocimiento en la institución.

²⁸ Unidad académica son: “los grupos operativos más pequeños dentro de instituciones”. Se estudiaron las carreras de administración, filosofía, ingeniería química y matemáticas en las universidades Autónoma de Puebla (BUAP), Autónoma de Tlaxcala (UAT) y la de las Américas-Puebla (UDLA).

pacto de los cambios ocurridos en los niveles anteriores sobre el trabajo académico. Un planteamiento central del que parte del trabajo es el reconocimiento de que el perfil general que caracteriza a estas políticas de reforma es la exigencia hacia las universidades de rendir cuentas (*accountability*) que, a su vez, se traduce en el mismo tipo de exigencias sobre los académicos de estas instituciones.²⁹

Dentro de esta misma perspectiva analítica puede ubicarse el trabajo de tesis doctoral de Germán Álvarez Mendiola (2002), quien se propone analizar las diferentes respuestas a la política vigente dentro de un solo campo disciplinario, el de ciencias sociales, pero en distintos contextos institucionales dentro y fuera de la zona metropolitana de la ciudad de México. El análisis de casos arroja elementos para comprender la naturaleza y el alcance de los cambios en dimensiones previamente acotadas por el autor. Álvarez Mendiola previene que no son casos representativos en un sentido estadístico y, por tanto, las conclusiones no pueden ser generalizadas; considera sin embargo que permiten una tipificación de situaciones frecuentes dentro del sistema de enseñanza superior y de investigación.

Realiza el análisis comparativo a través de operacionalizar dos conceptos: uno, el de *patrón de legitimación científica dominante*, al que define como un conjunto de disposiciones valorativas, normas y procedimientos que proporcionan legitimidad a las organizaciones académicas, integrado por dos tipos de elementos básicos: *a)* propiamente institucionales que reditúan legitimidad a las organizaciones, en el orden discursivo y organizativo formal, mas no necesariamente producen eficiencia; *b)* técnicos cuyo propósito es elevar la eficiencia y la productividad de la organizaciones en ambientes crecientemente competitivos.

²⁹ Como estrategia metodológica el autor se mueve a través de diferentes planos de comparación: *a)* temporal: en que contrasta la situación de las universidades en estudio a fines de los años ochenta y su situación en 1996; *b)* el régimen de financiamiento: comparando entre las IES analizadas, dos de las instituciones analizadas son públicas (BUAP y UAT) y una privada (UDLA); *c)* disciplinaria: discutiendo similitudes y diferencias entre y dentro de cuatro grupos, en que para comparar los patrones de organización y cambio retoma las nociones implícitas en la propuesta de clasificación de Becher: duras y suaves; puras y aplicadas. El objetivo central del autor es analizar el peso que cada uno de los espacios de integración de los académicos tiene en el efecto de las políticas que es posible observar en el trabajo académico de los distintos grupos. Para reconstruir dichos cambios aplica entrevistas semi-abiertas a funcionarios institucionales y académicos y desarrolla un trabajo de reconstrucción histórica documental.

El otro concepto radica en su noción de modelo académico, en la que incluye cinco categorías generales para las que habría que tomar en cuenta tanto las dimensiones normativas como simbólicas: *a)* el poder académico, *b)* la organización para la docencia y para la investigación, *c)* el tipo de profesorado y el sistema de carrera académica, *d)* el financiamiento y *e)* las agendas de investigación en ciencias sociales. El autor concluye que aunque teóricamente, como las tres unidades se dedican a la investigación, el patrón debería orientarlas hacia comportamientos más o menos semejantes; la evidencia empírica, por el contrario, demuestra que las particularidades de cada unidad y de cada establecimiento —especialmente la forma como se constituyó la planta académica— imponen condiciones a las formas de adaptación al nuevo patrón de legitimación y modifican los resultados esperados.³⁰

El trabajo de Izquierdo (1998) representa un aporte importante al conocimiento de la operación de los programas en el nivel de análisis institucional, no sólo porque incursiona en el funcionamiento de este tipo de programas en un sector que ha sido poco estudiado anteriormente,³¹ sino porque por sus características peculiares, la descripción de la forma de operación de los programas de estímulo en las unidades regionales de la UPN, muestra claramente cómo estas diferencias afectan la traducción y operación de los criterios generales de la política planteada dentro de las instituciones. Izquierdo destaca que la UPN tuvo que atenerse a las reglas

³⁰ Entre los principales hallazgos del trabajo podrían mencionarse, como características semejantes presentes en los casos analizados: *a)* se dedican formalmente a la investigación, la que valoran como la actividad fundamental; *b)* persiguen objetivos semejantes de desarrollo de las ciencias sociales; *c)* enarbolan los valores de la excelencia y reúnen académicos que deben dedicarse principalmente a investigar; *d)* por tanto, genéricamente, las tres instituciones tienen referentes previos sobre los elementos contenidos en el patrón de legitimación científica que impulsa la política pública. En lo que respecta a las diferencias, las unidades y sus establecimientos: *a)* tienen entornos inmediatos de políticas propios: el sistema de investigación científica, las universidades federales y las públicas estatales; *b)* tienen formas organizativas y tamaños diferentes: centro de investigación y posgrado (pequeño), universidad con estructuras “modernas” (mediana) y tradicional (grande); *c)* los valores de la investigación aparecen combinados en algunos de los casos con los sociales.

³¹ Aunque la Universidad Pedagógica Nacional forma parte del sistema de educación superior se dispone de menos información que sobre otras instituciones del SES, tanto en el ámbito institucional, como sobre su planta académica, incluso si sólo consideramos la disponible en las bases de datos oficiales (ANUIES-SEP).

del juego planteadas desde CONAEVA y la SHCP, por lo que el sistema de evaluación no es producto del consenso interno y, por ende, legitima prácticas universitarias fuera de un Plan institucional de desarrollo. Según el autor, los maestros sólo recientemente se han opuesto en forma organizada, pero no han producido aún su propio discurso, ni propuesto alternativas al respecto.

El aporte del grupo de colegas de Baja California va en otra dirección. Por ejemplo, el trabajo de Cordero y Backhoff (2002) resulta interesante porque destaca la necesidad de discutir el proceso de construcción de los programas de estímulo con el fin de ilustrar algunos problemas metodológicos básicos del sistema de evaluación asociado con los mismos, así como a sus repercusiones en las puntuaciones y estímulos económicos del personal evaluado. Los autores toman el caso de la UABC para mostrar las distintas etapas de elaboración del sistema evaluativo y los resultados obtenidos en la institución hasta el momento. Concluyen que los Programas de Estimulo al Desarrollo del Personal Académico (PEDPA) adolecen de fuertes problemas metodológicos debido: primero, a la poca congruencia del modelo evaluativo con los propósitos declarados y segundo a la ausencia de los grupos colegiados, cuestión importante ya que éstos operan como supuesto básico de la correcta operación desde la construcción misma del modelo. Finalmente, destacan la falta de participación de especialistas en evaluación en el diseño de los mismos, cuestión que habría que analizar por sus posibles efectos en cuanto a limitar la participación de las comunidades académicas en su discusión y las consecuencias de ello en la legitimidad de su operación.

En ese mismo sentido, Galaz (2002) plantea que además de las insuficiencias en las dimensiones consideradas en la literatura sobre los procesos de evaluación,³² principalmente por las dificultades para tomar en consideración las formas distintas que asumen los resultados y los medios de divulgación derivados de las diferencias disciplinarias, en las evaluaciones habría que considerar la diversidad de condiciones para el desarrollo de sus actividades en los distintos contextos institucionales, especialmente en el caso de la investigación. Este autor considera que la opacidad y el empleo inadecuado de criterios homogéneos que subyacen en el diseño de los nuevos mecanismos de evaluación se asocian, por un lado, con la falta de claridad en la clasificación de las características de las distintas instituciones que

³² Especialmente en las realizadas por el SNI, que resultan relevantes pues son el origen de la evaluación del desempeño del personal académico y sirven de referente en la construcción de los programas institucionales de evaluación en diferentes grados.

conforman al sistema de educación superior en México (Galaz, 1999) y, por otro, con la prácticamente ausente movilidad interinstitucional de los académicos dentro del sistema.³³

En conclusión, como características generales de los programas de evaluación del desempeño asociados a ingresos adicionales pueden mencionarse las siguientes:

Hacia fines de la década, los ingresos de una proporción creciente de los académicos se constituye, al menos por dos de tres de los siguientes componentes: el salario tabular que depende de las negociaciones bilaterales y las prestaciones asociadas a los mismos, los estímulos y la beca del SNI (en su caso) estos dos últimos se obtienen por solicitud individual y dictamen de comisiones evaluadoras (internas a la institución en el primero y externa, general para todas las instituciones en cada una de las áreas).

¿Cuáles son los efectos de los nuevos sistemas de evaluación en distintas dimensiones de la vida académica?

Un aspecto íntimamente vinculado con la operación de los programas, es el que atiende a sus efectos en diferentes dimensiones de la vida académica, de las instituciones y de los diversos actores. De los hallazgos y descripciones sistemáticas disponibles se desprende que si bien las grandes líneas que orientan la operación de los programas de estímulos por productividad, pueden ser similares para las distintas IES, no es posible sin embargo hablar de homogeneidad en sus montos, en la importancia que adquieren en cuanto a estabilidad o inestabilidad de conjunto de los ingresos de los académicos, o en la forma en que se instrumentan los procesos de evaluación

³³ Dicha movilidad se ve restringida, en parte, por los rasgos característicos de evolución del mercado académico mexicano, mientras que este aspecto tiene importantes efectos en las trayectorias de los académicos de otros países. Uno de los rasgos de nuestro mercado —que obstaculiza la movilidad— sería la definitividad pactada en los contratos colectivos de trabajo, que históricamente se explica porque prevaleció la lógica del sindicalismo universitario, sobre la académica y también por el carácter colectivo y bilateral de las negociaciones. Por otra parte, la crisis y restricción relativa de recursos en la década de los ochenta produjo que se limitaran la apertura de nuevas plazas en las instituciones y por la edad promedio de los académicos, tampoco ha sido inminente el retiro y renovación de la planta académica actual. Esto impide que se dé una competencia meritocrática en la búsqueda de nuevas oportunidades laborales y, por ende, las condiciones diferenciales entre las instituciones limitan las oportunidades de desarrollo de sus integrantes.

institucional para distribuirlos. Como afirma De Vries, el análisis llevado a cabo permite observar que no se podría hablar de *impacto*, en singular, de las políticas públicas hacia la educación superior, pues cada programa individual produce varios impactos, directos e indirectos.

Por otro lado, la mezcla de distintas políticas entre sí y con otros factores, no permitiría afirmar que los cambios sean resultado de un programa en particular e, incluso, que dependan únicamente de los ocurridos en la orientación en la relación entre el Estado y las IES. En este sentido, también vale la pena enfatizar que los efectos son diferenciados entre una institución y otra, por lo tanto, los que enlistamos a continuación asumen características singulares en cada contexto institucional. En consecuencia, el lector deberá acudir a cada autor para ver en detalle los aspectos reseñados.

Las probabilidades de acceso a los ingresos adicionales, así como las posiciones y opiniones de los académicos frente a los programas y sus efectos en la organización de las actividades tienen múltiples ejes que explican su variabilidad: el momento de incorporación a la vida académica, la generación académica y estrato social al que se pertenece (Landesmann, 1997 y García Salord, 1998); la edad, la combinación de tareas académicas que realizan y el nivel formativo logrado (Arenas, 1998; Cárdenas, 2000; Casillas, 2001; García Salord, 1998; Gil Antón, 2000; Grediaga, 2000; Valero, 1999); la posición que ocupan en los tabuladores y jerarquías laborales de la institución de adscripción (Arenas, 1998; García Salord, 1998; Izquierdo, 1998), la disciplina que cultivan (Arenas, 1998; Casillas, 2001; Grediaga, 2000; Valero, 1999),³⁴ el género (Urquidí, 2003)³⁵ e, incluso, su grado de participación directa como evaluadores en los procesos de evaluación de pares (De Vries, 1998; Álvarez Mendiola, 2002).

1) *Los cambios observados en las instituciones*

- a) El establecimiento de reglas explícitas para el otorgamiento de recursos adicionales al presupuesto históricamente asignado a las IES, y la disminu-

³⁴ En cuanto a su carácter puede señalarse que la mayoría de los autores señalan que han sido selectivos y sus principales beneficiarios han sido los académicos de las ciencias duras y de las disciplinas sociales que gozan de una base teórica y metodológica sólida desde el punto de vista de la comunidad científica nacional.

³⁵ Este factor, así como el *locus* de control y el modo de enfrentamiento de las situaciones, tienen un papel importante para explicar las consecuencias del cambio de exigencias en el grado de estrés percibido por los académicos y los efectos en su salud en la UNISON.

ción del grado de discrecionalidad en su distribución, han propiciado la competencia entre las IES para acceder a ellos. Las nuevas reglas han constituido un ámbito de oportunidades para solventar el desarrollo académico en algunas instituciones —especialmente las ubicadas fuera de la ZMCM— que en el pasado tenían menores posibilidades de apoyar la formación de sus académicos y financiar la investigación.³⁶

- b) Los ingresos adicionales distribuidos mediante los programas en cuestión han compensado la pérdida de poder adquisitivo del salario —derivada de la crisis de la década de los años ochenta— frenando la fuga de académicos de prestigio y propiciando la concentración en la vida académica entre quienes accedieron a dichos programas (Rueda y Landesmann, 1999; Gil Antón, 1999; Grediaga, 2000; De Vries, 2000). Dicha compensación disminuyó la presión política que habría representado la exigencia generalizada de aumento salarial por parte de los universitarios (Valero, 1999; Arenas, 1998; Gil Antón, 1999).
- c) La emergencia de programas de ingresos adicionales al salario —junto con los cambios legislativos asentados en el laudo de 1981— se tradujeron paralelamente en una pérdida de capacidad de injerencia de las organizaciones gremiales sobre una parte relevante de los ingresos y condiciones laborales de sus agremiados (Aboites, 1994 y 1999; Casillas, 2001; Díaz Barriga y Pacheco, 1999; García Salord, 1998; Ibarra Colado, 2000; Rondero, 2000, tesis doctoral en curso).
- d) Los esquemas clasificatorios y de distribución de los ingresos de los académicos se han diversificado y han ido constituyendo un entramado complejo que representan la opción de reproducción establecida institucionalmente y que señala el fin de las estrategias que habían utilizado tradicionalmente los miembros de este grupo profesional (García Salord, 1998).
- e) Estos programas han coadyuvado —al menos parcialmente— a introducir rasgos de una cultura de la evaluación y rendición de cuentas en las IES —ausente en la etapa de expansión acelerada del sistema educa-

³⁶ Como señala Germán Álvarez Mendiola (2002) hay organizaciones que no han sostenido esos valores y procedimientos. Adoptarlos les confiere legitimidad y recursos antes precarios. Es una forma de obediencia weberiana hacia la autoridad legítima. La política pública no rivaliza con ellas pues son organizaciones que no tienen núcleos de autoridad capaces de conferir prestigios válidos en el campo científico.

tivo de nivel superior y necesaria para su modernización— y podrían aportar elementos para lograr el mejoramiento de su desempeño y reconocimiento de su legitimidad por parte de la sociedad (Hernández, 2000; Ibarra Colado, 2000; Gil Antón, 1999; Grediaga, 2000).

- f) La introducción de nuevos valores en las instituciones de educación superior (apertura comercial, competencia, calidad, eficiencia, eficacia) contribuyó a modificar la posición de diferentes actores en el campo político, los tópicos o problemas que se incorporan en las agendas institucionales, así como sus soluciones y han provocado cambios en la lógica del ejercicio del poder y el peso de los distintos actores institucionales. Por ejemplo, la auto-evaluación cuando se realizó básicamente por los aparatos administrativos institucionales, con la intención de recopilar los datos y fue operada verticalmente llevó a que la administración central se convirtiera en el actor central de las reformas (De Vries, 1999).
- g) En algunos de los trabajos se encontró que en ciertas instituciones o comunidades, donde los programas introducen mecanismos meritocráticos, hacen explícitos los criterios con los que se realiza la evaluación y los evaluados participan en la designación o elección de los evaluadores, estos procedimientos constituyen un avance en el proceso de modernización pues acotan la discrecionalidad de formas de poder anteriormente enraizadas en las camarillas, el parentesco y el amiguismo y, al abrir nuevos espacios a la participación de los académicos, incrementarían sus posibilidades de influir en el control de los procesos de reproducción y la distribución de prestigios dentro de la profesión académica (Arenas, 1998; Gil Antón, 2000a; Álvarez y González, 1998; Grediaga, 1999).
- h) En otros trabajos revisados se muestra, en cambio, cómo en ciertos contextos institucionales, estos mecanismos auspiciaron relaciones clientelares y generaron un nuevo tipo de corporativismo, ya que los autores registran casos en que los estímulos se otorgaron merced al amiguismo o la cercanía con las autoridades (Izquierdo, 1998; Arenas, 1998; De Vries, 1999). Otros estudios también han reportado un conjunto de prácticas que han sido identificadas como de simulación: la certificación fraudulenta de actividades, se inflan los resultados, el incumplimiento del compromiso de exclusividad con indiferencia —y en ocasiones— hasta anuencia de las propias autoridades institucionales que se hacen de la vista gorda con cumplimiento de este requisito formal de participación en el programa (Izquierdo, 1998). También se han registrado, incluso entre las áreas de conocimiento dentro de una mis-

ma institución, importantes disparidades en los niveles de exigencia con que se realiza la evaluación. Por ejemplo, se reporta el caso de algunas en que existe laxitud en los criterios o en que prácticamente los grupos se evalúan a sí mismos (Arenas, 1998; De Vries, 1999).

- i) Los procesos de simulación se apoyan como evidencia empírica en estudios que recogen las opiniones de académicos que señalan que *los trabajos de largo plazo han dejado de resultar rentables*, o en las externadas por miembros de instancias de dictaminación que expresan su preocupación por una mayor presencia de trabajos que rehacen o publican las mismas ideas o que dan a conocer productos poco maduros ante la necesidad de presentar resultados para sostener los ingresos (Ibarra Colado, 2000; García Salord, 1999; Landesmann, 2001). No se cuenta, sin embargo, con estudios sistemáticos de los procesos y resultados de evaluación realizados por las comisiones dictaminadoras, más allá del análisis de quiénes han obtenido los recursos adicionales.
- j) Los nuevos programas no han transformado radicalmente la lógica de interacción histórica de las organizaciones. Su efecto principal no radica en el logro de los objetivos explícitos o el énfasis en la evaluación, sino más bien en el surgimiento de nuevos modos de organización y combinación de las actividades académicas, que resultan del entrelazamiento de la lógica de la política pública con los patrones de interacción que caracterizaban con anterioridad a las instituciones estudiadas (De Vries, 1999). Los cambios tienden a ocurrir dentro de una ruta preestablecida por su marca genética y sus inercias y, por ello, los resultados suelen ser diferentes a los propuestos debido a los conflictos entre actores y a la multiplicidad de intervenciones en los procesos decisivos (García, 1998; Álvarez Mendiola, 2002).
- k) El patrón de legitimación contenido en los nuevos programas de la política pública, tiende a abrir las fronteras de las instituciones y grupos académicos, pero puede también producir respuestas de cierre, como defensa contra la intromisión externa en asuntos considerados medulares. Internamente las organizaciones tienen factores y grupos que impulsan o adhieren al cambio, así como otros que constituyen polos de resistencia a éstos (Álvarez Mendiola, 2002).

2) *Las consecuencias en la organización de la vida académica*

- a) En la última década y media, una proporción creciente de los académicos del país ha solicitado su ingreso a las distintas variantes de los pro-

cesos de evaluación, a pesar del carácter opcional de las mismas y de las múltiples inconformidades y críticas que han despertado los programas en cuestión.

- b) La población objetivo de estas medidas fueron los profesores de tiempo completo, cuando este personal no sólo representa alrededor de la tercera parte del total, sino que está fuertemente concentrado en algunas instituciones. Podría considerarse que se buscó, fundamentalmente, distinguir a quienes dedican una parte importante de su vida laboral al desarrollo de actividades académicas y que, ante la crisis, se consideró no prioritario elevar los ingresos de quienes tenían otro tipo de vínculos en el mercado laboral extra-académico. Sin embargo, en algunos casos, la acumulación de horas clase entre los profesores que ocupan estas plazas (los llamados “de tiempo repleto”), también viven de su actividad como académicos y tienen un papel importante en la formación de los estudiantes y no fueron considerados como participantes en estas alternativas de ingreso adicional.
- c) En algunos trabajos puede apreciarse que los mecanismos de evaluación en curso incrementan la competencia entre pares, exacerbando el individualismo y generando tensiones y estrés adicional en el desarrollo de la vida académica. En el mismo sentido hay trabajos que registran que los nuevos programas han dado prioridad a las necesidades individuales en desmedro de las funciones sustantivas de la universidad, propiciando el abandono del trabajo colegiado, la pérdida de compromiso institucional o con los colectivos inmediatos en que participan los académicos; el cambio de los principios éticos orientadores de la vida académica; el reforzamiento de las estructuras y figuras de autoridad y debilitan las formas de integración colectiva (grupos disciplinarios, de programas y gremiales) (Díaz Barriga, 1997; Díaz Barriga *et al.*, 1997; Aboites, 1994, 1997, 1999; Valero, 1999; Izquierdo, 1998; García Salord, 1998; Ibarra Colado, 1998 y 2000; Landesmann, 2001).
- d) En otros trabajos, el cuestionamiento a los programas tiene que ver con que en su diseño presuponen la existencia de cuerpos colegiados, cuando por las características tanto de la expansión como de la composición de la planta académica mexicana (fuerte proporción de los profesores de tiempo parcial y orientación a las profesiones liberales) hay probabilidades no de que dichos cuerpos hayan desaparecido, por el surgimiento de los programas de evaluación, sino que en muchas dependencias o instituciones no se hayan conformado en el pasado (Gil Antón, 1999; De Garay, 1998).

- e) Los mecanismos de conformación de las comisiones evaluadoras tienden a promover en mayor grado la emergencia de trabajo colegiado — al menos en el ámbito de los programas docentes— cuando estos ocurren en forma descentralizada y con ciertos grados de participación de los evaluados. Sólo se tienen signos de debilitamiento de la acción colectiva preexistente cuando dicho proceso ocurre en forma centralizada, pues en esos casos el resultado fue un fortalecimiento del papel de la autoridad burocrático-administrativa dentro de la institución (Arenas, 1998; Casillas, 2001; Rondero, 2000 tesis doctoral en curso; De Vries, 1998; Álvarez Mendiola, 2002).
- f) Por el peso que han adquirido los ingresos derivados de los procesos de evaluación en el salario de los académicos de tiempo completo, a pesar de existir estabilidad laboral por las condiciones de contratación, se tiene un efecto de pérdida de seguridad y de incertidumbre, que afecta no sólo al académico en lo individual, sino al mantenimiento de condiciones propicias de desarrollo y reproducción de la profesión (Gil Antón, 2000; Grediaga, 2000).
- g) En virtud de que la mayor parte de los ingresos de los académicos dependen del acceso a los programas de estímulos, han perdido —en distintos grados— la certidumbre, que tenían en el pasado, sobre el monto total de sus ingresos, lo que afecta la tranquilidad o seguridad necesaria para el desarrollo del conocimiento (Galaz y Gil Antón, 1998), pone en riesgo la dedicación y compromiso con la formación de las nuevas generaciones que los replacen y sus posibilidades de un retiro digno y, por ende, disminuye las posibilidades de una renovación paulatina y pautada de la planta académica de las instituciones (Grediaga, 2000 y 2001a).
- h) Los nuevos programas han incentivado los procesos formativos y la obtención de grados en un número significativo de académicos de distintas instituciones (aumentándose así la profesionalización de la planta) y se ha elevado la oferta de programas de posgrado en el país. Sin embargo, también se coincide en señalar grandes riesgos si paralelamente se presenta un relajamiento de los estándares de calidad de los programas de posgrado, tanto por la presión para incrementar la eficiencia terminal y recortar el tiempo necesario para obtener el grado, como por la exigencia de elevar los niveles formativos de las plantas académicas de las IES (Álvarez Mendiola y De Vries, 1999; Grediaga, 1997; Gil Antón, 2000; Izquierdo, 1998; Ibarra Colado, 2000).

- i) Los nuevos mecanismos de evaluación no consideran las trayectorias individuales y las reglas del juego en las cuales se gestaron y se han desarrollado tales como la diversidad de formas de organización y el énfasis en las distintas tareas académicas dentro de las IES, las variaciones en la productividad, las coyunturas singulares de las instituciones, así como las distintas etapas por las cuales atraviesa la trayectoria académica del individuo (edad, maternidad, eventualidades de salud o familiares) con lo que se producen fuertes tensiones en y entre los académicos (Díaz Barriga *et al.*, 1997; García Salord, 1998; Valero, 1999; Urquidi, 2003).
- j) Otro efecto registrado en forma recurrente es que no hay retroalimentación por parte de los evaluadores sobre el trabajo realizado, más allá del aviso de la asignación de cierto monto dentro del programa. Tampoco hay articulación alguna de la evaluación con los programas de trabajo presentados, ni con los procesos de decisión para distribuir recursos entre y dentro de los distintos espacios institucionales (Ibarra Colado, 1998 y 2000; Rondero, 2000; Arenas, 1998; Valero, 1999). Para otros autores el problema no es sólo la ausencia de retroalimentación sino la definición misma de los propósitos del sistema evaluativo. Es decir, la dificultad radica en que una evaluación cuyo propósito fundamental es la asignación de recursos económicos en función de los resultados, no constituye realmente una herramienta útil para el mejoramiento de los resultados logrados, ni del desempeño de las funciones en las instituciones (Díaz Barriga, 1997).
- k) El desarrollo de procesos individuales de “adaptación” de los académicos a las formas de evaluación. En algunas instituciones se registra que el programa operado ha promovido *pérdida o abandono del perfil disciplinario de los académicos*, al propiciar la formación en áreas diferentes a las de formación disciplinaria de origen (Izquierdo, 1998).
- l) La nueva distribución de ingresos operó una deshomologación acotada o parcial, que distinguió inicialmente entre quienes están dedicados a la vida académica de manera prioritaria y quienes desarrollan sólo parte de su actividad laboral dentro del ámbito académico.
- m) Sin embargo, la capacidad de diferenciación de los ingresos en función del desempeño de quienes por definición tienen derecho a participar en los programas (los profesores definitivos y de tiempo completo) fue disminuyendo a lo largo de la década, por: a) su incapacidad para medir con precisión las diferencias en la calidad e impacto de los cambios en

los niveles de escolaridad y los resultados logrados (Arenas, 1998; De Vries, 1998; Ibarra Colado, 2000; Gil Antón, 2000);³⁷ *b*) por la incorporación creciente de los académicos de tiempo completo, que llevó a la ampliación sucesiva del alcance y cobertura de los programas; *c*) porque en algunas instituciones se observó incluso una tendencia creciente a ubicarse en los niveles más altos de retribución; *d*) por la proliferación sin control de programas de posgrado y el surgimiento incluso de alternativas no presenciales de estudio que no necesariamente están reguladas, ni reconocidas oficialmente por las escasas agencias de evaluación que en este sentido existen en el país (Álvarez Mendiola, 2002; De Vries, 2000; Gil Antón, 2001; Grediaga, 2000; Ibarra Colado, 2000).

¿Quiénes han tenido acceso a los estímulos, cuáles son sus rasgos y en qué grado varían las oportunidades de participación en estos mecanismos entre las distintas instituciones, disciplinas, grupos o tipos de académico?

Se ha registrado que el acceso a los distintos programas de ingresos adicionales asociados con la evaluación y sus respectivas categorías no ha sido homogéneo. En principio, en los estudios reportados hay diferencias con respecto a quiénes están considerados formalmente como potenciales participantes y en cómo varía la definición de los beneficiarios en distintos momentos de la década. Las diferencias registradas entre los programas son las siguientes:

- a*) El SNI es un programa propuesto, en 1984, por la Academia de la Investigación Científica al gobierno para compensar los ingresos de los miembros de la comunidad científica del país, por lo que beneficia o incluye a una proporción muy pequeña del conjunto del personal académico; mientras que los programas institucionales de evaluación del desempeño tienen una cobertura más amplia y pretenden compensar los ingresos no sólo de los investigadores sino también de quienes de-

³⁷ Según Arenas (1998) la participación en el PRIDE se ha ido incrementando de 63%, que incorporó en 1993, de un total de 8 297 académicos, a 79% en 1997, de un total de 9 390. La tendencia es la disminución en el nivel A y de mayor concentración en el C. Lo mismo podría decirse que ha ocurrido en la UAM, ver Gil Antón, 2000; Ibarra, 1999; Rondero, 2000.

sarrollan principalmente actividades de docencia con calidad, tal y como lo demandó la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a partir de los inicios de la década de los noventa³⁸ (Ibarra Colado, 1991; González, 1994; Casillas, 2001).

- b)* Con respecto a los resultados reportados sobre las oportunidades de acceso de los académicos a los programas de estímulos, se registró que las diferencias responden a una diversidad de condiciones institucionales, disciplinarias e individuales. En principio los programas operan sobre una historia institucional construida, que establece ya un primer campo de diferenciación; por otra parte la definición del nuevo perfil o referente de evaluación expresa la recomposición del campo universitario mexicano, que resulta de una lucha entre diferentes maneras de pensar las funciones universitarias, las actividades más valoradas, los mecanismos de promoción, los criterios del reconocimiento del mérito y las prioridades institucionales. Esta lucha opone a las facultades de carácter profesional con las de orientación científica, que coexisten en la universidad mexicana desde sus orígenes (Casillas, 2001).
- c)* En la UNAM se nota que la distribución de los estímulos se vincula con la edad, la trayectoria académica, la dependencia o establecimiento de adscripción y la disciplina. Entre los investigadores la distribución tuvo relación con la posición ocupada en la jerarquía laboral, beneficiando en mayor medida a los titulares; y tienen más peso las diferencias por disciplina, la dependencia de adscripción y sus concepciones acerca de productividad, calidad y reconocimiento vigentes entre las áreas de conocimiento (la científica dura o la de ciencias sociales y humanidades) (Durand, 1996; Landesmann, 1997; Valero, 1999; Arenas, 1998; García Salord, 1998; Béjar y Bringas, 1996).³⁹

³⁸ Bien estableciendo como en el caso de la UAM distintos tipos de becas o estímulos a los que pueden presentar voluntariamente los académicos sus resultados a evaluación, o bien estableciendo el desarrollo de la docencia en licenciatura como requisito y condición para tener acceso a los programas, como parecería haberse decidido en la UNAM (Canales, 1998; Arenas, 1998 y Valero, 1999).

³⁹ Según Valero (1999) si se compara entre disciplinas, la participación de los académicos en la UNAM en los programas de estímulos, los miembros del área de investigación científica son miembros del grupo mejor posicionado: 14% de sus integrantes recibieron los estímulos más altos, en contraste con los otros subsistemas, donde sólo los recibieron entre 4 y 5% de los académicos (Valero, 1999).

- d) En la UAM por el hecho de que en esta institución la mayoría de los profesores son de carrera, existen mayores proporciones de participación del personal académico total en los programas de estímulos (Aboites, 1994; Cárdenas, 2000; Casillas, 1991 y 2001; Ibarra Colado, 1993, 1998 y 2000); así como las tendencias a acceder a niveles más altos y mayor participación en las áreas de ciencias naturales y exactas, biológicas y de la salud, en tercer lugar las de ciencias sociales y, por último, las ingenierías o ramas artísticas.
- e) A diferencia de lo que ocurre en la UNAM y la UAM, el peso que se asignó en los programas de evaluación a la investigación no parecería haber sido el mismo en otras instituciones. Izquierdo (1998) reporta que en la UPN, las prácticas que han resultado asociadas significativamente con el logro de los estímulos son la ocupación de cargos y los apoyos a la titulación de estudiantes; mientras que la docencia frente a grupo, la investigación y la difusión de la cultura no están asociadas positivamente. Quienes tienen más posibilidades de ser becarios son los académicos con *mayor antigüedad* en la institución como tiempos completos; con mayor nivel de estudios; *con mayor promedio de años ocupando cargos en la Comisión de Titulación*, y en la coordinación de Investigación y Posgrado.

El autor registra también que los profesores de origen normalista que logran estímulos son los que han dado más apoyo a la titulación; de lo que infiere que dicha práctica representa una estrategia que compensa la imposibilidad de cursar el posgrado, obteniendo por este medio los puntos que les permiten competir por los estímulos con los profesores de origen universitario. En algún sentido, podría decirse que en la práctica el programa reconoce con mayor peso en la UPN que en otras instituciones al desarrollo de actividades docentes y las de carácter académico administrativo.

- f) Se registra una creciente participación de los académicos en los programas y la tendencia a un mayor acceso a los niveles más altos dentro de los mismos. Esta tendencia está vigente en la UNAM y la UAM a lo largo del tiempo. En la UNAM las investigaciones reportan una tendencia a la disminución en el nivel A y de mayor concentración de los beneficiarios de este programa en el nivel C.

En síntesis, con el avance de la década en los programas institucionales de estímulos se aprecia una tendencia hacia una mayor participación y una

mayor concentración en los niveles altos (Arenas, 1998; Ibarra Colado, 1993 y 2000), mientras que existe mayor rigidez para lograr transitar entre los distintos niveles del SNI (Álvarez Mendiola, 2002; Arenas, 1998). Se registra que los programas de estímulos han beneficiado más a unos grupos que a otros y que las oportunidades de acceso a los ingresos adicionales cambian en función de los distintos ejes de variabilidad antes reportados.

¿Qué se sabe sobre lo que piensan los académicos respecto al cambio en los sistemas de evaluación?

La opinión de los académicos acerca de los nuevos programas suscitó un interés particular en los investigadores del campo. Las opiniones reflejan la manera en que han percibido o recibido los nuevos sistemas de evaluación de sus actividades y sus efectos; pero no pueden considerarse como evidencia empírica de que dichos efectos hayan ocurrido objetivamente. La primera observación general que comparten muchos de los autores es que dichos programas son valorados diferencialmente por los entrevistados: en cuanto a sus posibilidades de *estimular o castigar* a los académicos, fomentar la *capacidad o propiciar la simulación* del trabajo académico y por su incidencia en cuanto a *beneficiar o dañar* las formas de relación entre pares, la organización de las actividades y los principios éticos que orientan la vida académica. Sumado a lo anterior, se señala que la diferencia de valoración depende de la inserción que cada uno tenga en el campo, siguiendo la perspectiva de Bourdieu, o de lo que quienes trabajan dentro de otras perspectivas llaman la posición en la estructura o la organización, sus funciones y algunas de sus características demográficas y de inserción en el mercado académico.

Retomando la estructura del planteamiento que hace Arenas (1998) para analizar las opiniones recabadas en sus entrevistas, organizaremos las opiniones de los entrevistados y la interpretación de los investigadores en cuatro apartados:

- a) *El grado de aceptación de cada uno de los programas* que refiere al clima, las posturas y sensaciones que prevalecen en distintas comunidades estudiadas, sobre los cambios ocurridos en los procedimientos de evaluación y su vinculación directa con los ingresos.
- b) *Los efectos que reportan sobre la organización del trabajo cotidiano en sus grupos o instituciones* que refiere a la transformación de las actividades y las relaciones entre los académicos, en las formas de hacer y organizar la vida cotidiana de trabajo y los principios de la acción colectiva en las IES.

- c) *Las posiciones respecto la pertinencia de los indicadores utilizados* que refiere a las opiniones que tienen que ver con la adecuación o falta de consistencia de los parámetros, criterios, indicadores y formas de medición de las distintas actividades académicas con los principios y condiciones consideradas como necesarias para el desarrollo académico y para lograr los objetivos de las instituciones de educación.
- d) *La legitimidad que conceden a las distintas instancias de evaluación* que refiere a las críticas o acuerdos con la composición o la forma de integración de las instancias que realizan la evaluación y distribuyen los recursos.

1) *El grado de aceptación de los programas*

No obstante que una mayoría —de quienes tienen oportunidad reglamentaria de participar en estos programas— ha presentado su trabajo a evaluación, pueden recuperarse algunas críticas generalizadas y podría decirse que al menos cierto malestar o sensación de incomodidad en algunos de los segmentos de la profesión. Entre las inconformidades que más frecuentemente se expresan están:

- La ambigüedad de los propósitos u objetivos que subyacen en la concepción de los programas y que, en términos académicos, políticos y económicos han sido objeto de múltiples interpretaciones.
- Los errores en su aplicación.
- La preferencia o imposición de un perfil particular de académico, que no resulta justa evidente ni equitativa histórica o disciplinariamente.
- La inadecuada periodicidad de las evaluaciones obstaculiza la maduración de los productos del trabajo de investigación en todas las áreas de conocimiento, porque en la mayoría de los casos los periodos son anuales.⁴⁰

⁴⁰ Como se menciona en el primer sub-acápito de la presente sección es posible encontrar variaciones en este sentido, tanto entre programas como en distintos momentos de evolución de los mismos en las IES. Por ejemplo, los candidatos a investigador nacional son evaluados anualmente, mientras en el caso de la categoría de investigador nacional, en cualquiera de sus niveles, la renovación debe solicitarse cada tres años. También dentro del SNI una vez que se ha alcanzado alguno de los niveles después del otorgamiento de la beca por tres años, en cinco ocasiones consecutivas y ocupando la máxima categoría en la última renovación, puede solicitarse la posición de emérito, que ya no sería revisada periódicamente. En la UAM, donde a raíz de las modificaciones de Colegio Académico en 1994, se van alargando los periodos, pudiendo llegar a evaluaciones hasta una periodicidad quinquenal.

- Las críticas expresadas por los académicos han sido poco atendidas o descalificadas (Díaz Barriga, 1999; García Salord, 2001; Izquierdo, 1998).
- El carácter cuantitativo de las evaluaciones y la insuficiencia de los indicadores para medir el desempeño, dar cuenta de los procesos, la calidad e impacto de los resultados en la vida institucional y dentro de las comunidades disciplinarias de referencia (García Salord, 1996; Gil Antón, 2000; Ibarra Colado, 2000; Grediaga, 2000b).
- La insuficiencia de los criterios para apreciar la calidad intrínseca de los trabajos, su originalidad y la valoración de los resultados considerando especialmente dónde han sido publicados (Arenas, 1998; Aboites, 1999; Álvarez Mendiola, 2002; Casillas, 2001; De Vries, 1998; Grediaga, 1998; Ibarra Colado, 1993 y 1998; Rondero, 2000).
- La orientación de los parámetros de evaluación a cierto tipo de investigación, dejando fuera otras modalidades del trabajo académico: la docencia, principalmente en pregrado, la participación en la vida cotidiana y construcción de las instituciones, las tareas desarrolladas para mantenerse actualizados, el trabajo de apoyo o asesorías a estudiantes, la coordinación y la elaboración de programas y materiales docentes, la tarea de divulgación, las publicaciones nacionales y la atención de los problemas nacionales y el trabajo de campo (Arenas, 1998; Rodríguez Jiménez, 2000; Inclán, 1997; Díaz Barriga, 1997).
- El desconocimiento de las variaciones de productividad por disciplina, de los factores generacionales asociados a las diferencias de roles de género en la trayectoria (etapas reproductivas, cuidado de los hijos, etc.).
- La sobre evaluación del trabajo realizado que impone la necesidad de atender el conjunto de exigencias para participar en los distintos programas vigentes.
- La cantidad de informes repetidos que obliga a organizar la misma información en una multiplicidad de formatos, que hay que presentar a las distintas instancias, con diversas periodicidades y en diferentes lugares (Casillas, 2001; Ibarra Colado, 1998; Rondero, 2000; Valero, 1999; Díaz Barriga, 1997; Inclán, 1997).
- La falta de procesos de retroalimentación crítica, que promuevan el mejoramiento del desarrollo profesional individual o colectivo (Valero, 1999; Díaz Barriga y Pacheco 2001; Grediaga, 2000b; Izquierdo, 1998).

Existen algunos aspectos frente a los cuales se registran opiniones encontradas entre los académicos, en las que se dividen a favor o en contra de los programas, en proporciones equivalentes; por ejemplo, sobre el tipo de efectos que han tenido dichos programas sobre el desarrollo de su trayectoria y actividades académicas.⁴¹ En la información proporcionada por los autores también existe evidencia de opiniones favorables a los programas, en las que los académicos señalan no haber modificado de manera significativa sus actividades (Valero, 1999; Arenas, 1998; Álvarez Mendiola, 2002) o, incluso, consideran que dichos programas los han beneficiado en la medida en que han acercado a los investigadores a la docencia (especialmente en la UNAM) (Arenas, 1998; Canales, 1998) o que la obtención de puntos ha sido un aliciente para hacer nuevas cosas y hacerlas bien (Izquierdo, 1998).

2) Organización de las actividades académicas

Los investigadores han registrado diferentes tipos de efectos de los programas sobre la organización de las actividades académicas. Entre ellos podemos reportar los siguientes:

- En una gran cantidad de trabajos parece evidente que estos sistemas han modificado de manera considerable las prácticas de la investigación y la docencia. Los autores que han trabajado la opinión de los académicos señalan, por ejemplo, que aunque muchos de los entrevistados dicen no haber sentido que estos programas hayan influido en su forma de realizar el trabajo, sólo una minoría efectivamente señala que siguen trabajando como lo hacían antes.

⁴¹ Aunque no habría evidencia empírica suficiente sobre el conjunto de las IES en este sentido, esto puede tomarse como hipótesis de trabajo en tanto pueden apreciarse atisbos de ello en algunos estudios (Álvarez Mendiola, 2002; De Vries, 1998; Galaz, 2000). Por ser el que más explícitamente elaboró esta cuestión, se ejemplifica esta falta de consenso, con los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas por Arenas (1998) en la UNAM: El 43% de los académicos piensa que el PRIDE estimula y 27% que castiga; mientras que 36% opina que el SNI estimula y 29% que castiga. El 48 y 46%, en ambos casos, dice que tienden a fomentar la simulación académica; y 30 y 27% opina que han fomentado un aumento en la capacidad o productividad de los académicos en los últimos tiempos. El 43% y 30% opinan que ambos sistemas han beneficiado la vida académica; 30% que ambos sistemas la han dañado; y 7% y 11% que la daña y que la beneficia.

- Otros autores reportan que estos programas han pervertido la lógica académica más que modificar las prácticas y mejorar los resultados de las actividades; han generado efectos perversos como la fractura de espacios colegiados de trabajo, han desconocido una gran parte del trabajo desarrollado por los académicos para consolidar a las instituciones de educación superior y han propiciado oportunidades para que emerja la simulación.
- En varios trabajos se reporta que en opinión de los académicos para acceder a estos programas se vuelve redituable realizar trabajos cortos, publicables y dedicarse a todo aquello que proporcione una constancia valorada. Los programas orientaron el trabajo hacia la investigación y las publicaciones en desmedro de la docencia, incentivaron el trabajo de corto plazo por sobre proyectos de largo aliento, presionaron a publicar más y a diversificar la dedicación central a una sola actividad (Arenas, 1998; Valero, 1999; De Ibarrola, 1991; Llerena, 1991; Galán, 1991 y otros).
- Algunas de las investigaciones señalan que los programas han generado ritmos excesivos de trabajo y frustración, así como efectos aún intangibles en la calidad e impacto de los productos; han registrado también sentimientos de injusticia por efecto de la comparación entre pares y los diferentes resultados obtenidos y como consecuencia de la opacidad de los criterios y la falta de legitimidad de las instancias de evaluación (Ibarra Colado, 2000 a y b y 1998; Inclán, 1997; Díaz Barriga, 1997).
- La orientación del trabajo a la búsqueda de “puntos” y las preocupaciones respecto a la inflación meritocrática y el aislamiento académico (Díaz Barriga y Pacheco, 1997; Izquierdo, 1998; Rueda y Landesmann, 1999).
- El grado de malestar o la presencia de posiciones críticas o de conformidad varía de manera importante entre los académicos que pertenecen a distintos campos de conocimiento. Por ejemplo, Valero (1999) entretejiendo distintos ejes analíticos agrega a los académicos que entrevista en la UNAM en cuatro grupos, según sus características en cuanto a oportunidades de acceso a los programas de estímulo y sus posiciones frente a los mecanismos de evaluación.⁴²

⁴² Los jóvenes científicos: satisfechos, que se sienten reconocidos y valorados por su trabajo académico, que se localizan principalmente en los Institutos de la Coordinación de la Investigación Científica y tienen 40 años de edad y 15 de antigüedad. Los científicos maduros: insatisfechos, recelosos de los beneficios institucionales del programa de estímulos y de sus posibles impactos en el trabajo académico.

Finalmente, se señalan algunos elementos sobre cambios en la relación entre los académicos a raíz de estos programas. La mayoría de quienes fueron entrevistados perciben la emergencia de un nuevo tipo de rivalidades entre colegas, que sería algo distinto a la competencia natural en el mercado o dentro de su disciplina. Asimismo, son frecuentes las referencias a estar sometidos a presión, estrés, a la preocupación por mantener sus ingresos e incluso algunos académicos señalan haber registrado cambios de carácter (Valero, 1999; Galaz, 2002; Ibarra Colado, 1993 y 1998).

3) La pertinencia de los indicadores utilizados

Una línea de trabajo en el estudio de esta cuestión remite a los hallazgos de quienes han concentrado sus esfuerzos en el análisis de la evaluación de la docencia y a la elaboración de criterios y mecanismos alternativos. Al discutir qué y cómo se evalúa la actividad docente, se destaca el carácter eminentemente cuantitativo de las valoraciones realizadas en las comisiones dictaminadoras encargadas de revisar el trabajo y distribuir los estímulos; la falta de acuerdo que prevalece sobre los criterios e indicadores para valorar la productividad y la falacia de pretender evaluar un proceso únicamente por sus resultados. Entre las ausencias que es posible recuperar de los trabajos revisados destacarían, la falta de consideración de la variación de las poblaciones atendidas, de la diversidad de condiciones institucionales en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los contenidos del programa y materia enseñados y de las estrategias pedagógicas seguidas en el proceso.

Es interesante notar que la evolución ocurrida en esta línea ha transitado de la discusión pedagógico-normativa a la investigación sobre la valoración de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el punto de vista de los propios actores: profesores y estudiantes. En este sentido, habría que destacar los esfuerzos por construir instrumentos de evaluación más acordes con las prácticas y formas de organización de

Este grupo también se localiza en los Institutos de la Coordinación de la Investigación Científica, pero tienen 50 años de edad y más de 15 años de antigüedad. Los científicos sociales y la paradoja: que se debaten entre buscar el reconocimiento y la valoración de su trabajo en estos programas, o criticarlos porque promueven el individualismo y provocan la ruptura de la vida colegiada. Los profesores, entre el desencanto y la frustración: los poco valorados y aún menos reconocidos por su trabajo académico. Se localizan principalmente en las facultades tanto de Ciencias, como de Ciencias Políticas y Sociales.

las actividades en el aula, que caracterizan el trabajo de autores como Díaz Barriga (1997 y 2001), Rueda (1999), Loredó (1999) y Arbesú (1999) entre otros, quienes han señalado reiteradamente que el problema no es la evaluación —que siempre ha estado presente tanto en el aula como en la vida académica— sino que la discusión debería centrarse justamente en la falta de definición precisa de qué hay que evaluar, para qué y cómo se llevan y deberían llevarse a cabo dichas evaluaciones. Para estos autores evaluar no sólo es consustancial a la actividad académica y relevante como forma de retroalimentación y aprendizaje cotidiano sino que es un aspecto ampliamente aceptado por los profesores universitarios y presente históricamente en la valoración de sus trayectorias y desempeños.

Sobre la investigación se considera que el énfasis en las publicaciones y resultados han llevado a un productivismo, más que a una verdadera productividad asociada al desarrollo del conocimiento y el impacto de las comunidades científicas del país en sus ámbitos disciplinarios de referencia. De Vries menciona que con la operacionalización de los indicadores se ha tendido a la lógica de valoración de insumos, más que a la medición de resultados y la evaluación de las IES y los individuos en cuanto a los objetivos buscados. Así, por ejemplo, parece que es más importante el grado académico de quien imparte el curso, la opinión de quien lo recibe, el lugar donde fueron aceptados los trabajos, que su contenido, el aprovechamiento efectivamente logrado por los estudiantes, la retención y mejoramiento de sus habilidades en cuanto al contenido que pretendía transmitirse, entre otros.

Arenas (1998) al analizar el SNI encuentra aspectos que le permiten articular una discusión alrededor de temas como la dicotomía cualitativo-cuantitativo, presente en los procesos de evaluación, así como el grado en que podría considerarse que existe homogeneidad en los criterios de evaluación empleados en ambos programas. Desde su punto de vista en el caso del SNI, la composición de los integrantes de las distintas comisiones evaluadoras ha permitido ir generando un proceso de diferenciación y adecuación de los criterios de evaluación a las distintas áreas de conocimiento, mientras que, probablemente por la orientación institucional del PRIDE, los criterios aplicados en las evaluaciones realizadas resultan más homogéneos.

4) Sobre la integración, operación y legitimidad de las instancias evaluadoras

Dentro de los análisis sobre la opinión de los académicos sobre las instancias y los procesos de evaluación como tales es mucho menor la cantidad de trabajos disponibles durante esta década. Uno es el realizado por Arenas (1998) que remite al acuerdo o desacuerdo con la forma de integración de

los cuerpos evaluadores, la opinión sobre la capacidad y la imparcialidad de los mismos y la percepción sobre la efectividad del recurso de apelación frente a los dictámenes que son considerados como no adecuados por los evaluados.

El trabajo de Izquierdo describe el funcionamiento de las comisiones dictaminadoras y los recursos de apelación, utilizando la entrevista tanto a evaluadores, como a quienes han presentado recursos de revisión de los dictámenes recibidos. Otros trabajos en proceso han tomado este aspecto como uno de los puntos importantes en su indagación (Rondero tesis doctorado en proceso).

Aunque no han sido analizados con detalle desde esta perspectiva, todos estos aspectos son considerados por varios autores como de primer orden en la conformación de consensos en torno a la legitimidad de los distintos programas de evaluación analizados (Álvarez Mendiola, 2002; Arenas, 1998; De Vries, 1998; Cordero y Backhoff, 2000; Gil Antón, 2000).

La investigación sobre la pertinencia del vínculo entre obtención de los indicadores de excelencia y su contribución al logro de los resultados esperados.

Un último aspecto sobre el que existe un número menos amplio de trabajos son los realizados para analizar la viabilidad del cumplimiento de los objetivos planteados dentro de los programas de política pública hacia los académicos, así como la de aquellos que han buscado revisar el grado en que los criterios explícitos efectivamente son los que se han aplicado en las evaluaciones, o los que ponen metodológicamente *en duda*, es decir, intentan someter a prueba la asociación entre los indicadores considerados como necesarios y los objetivos que la política supone que una vez logrados contribuirían a lograr.

El estudio de la viabilidad de lograr los objetivos trazados en los programas de política pública en el última década se trabajó especialmente sobre el PROMEP. Aquí se pueden mencionar los trabajos sobre su factibilidad según el desarrollo histórico del nivel de posgrado, el tiempo medio de duración de estudios en los distintos subniveles del mismo (especialización, maestría y doctorado), así como la eficiencia en la obtención del grado por nivel. Dichos estudios pretenden analizar las metas propuestas para la transformación del perfil formativo de la planta académica actual (De Vries y Álvarez Mendiola, 1998; Grediaga, 1997 y 1999), los efectos de la exigencia de incrementar el nivel formativo de la planta actual, sobre la calidad y pertinencia del desarrollo del posgrado y la profesión (Gil Antón, 2000b), y el impacto de los logros del PROMEP en las comunidades disciplinarias de referencia (Ibarra Colado, 1998).

El estudio del grado en que los criterios explícitos en los programas se aplican efectivamente en las evaluaciones realizadas. En esta línea se registran los esfuerzos por desglosar analíticamente las relaciones entre la obtención del grado de doctorado y el ejercicio de la autonomía intelectual para el desarrollo de la investigación (Fresan, 2001), las relaciones entre los factores básicos que pretende modificar el PROMEP (proporción de tiempos completos y nivel formativo de los académicos, preferentemente el impulso a la formación doctoral) y el tipo de producción, resultados y formas de articulación dentro del mercado académico nacional e internacional (Grediaga, 1999 y 2000). La descripción de las formas institucionales de operación del PROMEP, entre los que se puede mencionar como ejemplo el trabajo de Martha Alicia Magaña (tesis de maestría, 1999).

Entre las conclusiones a las que se ha llegado en este sentido destacan las que señalan que los indicadores establecidos como deseables en los distintos programas son necesarios pero insuficientes para las metas que se proponen, ya que el logro de dichas metas ha resultado asociado con fenómenos más complejos que la obtención del grado. Entre dichos fenómenos, los investigadores del tema indican la necesidad de incorporar aquellos que en otros trabajos de investigación han sido señalados como relevantes en el proceso de constitución de los académicos como tales, especialmente los procesos de socialización formativa derivados de las maneras o patrones de interacción entre profesores y estudiantes en los posgrados, los de socialización organizacional como la iniciación en la vida académica, el grado de acompañamiento o soledad con que se desarrollan el inicio de la trayectoria y la colegialidad presente en el desarrollo cotidiano de las actividades (Landesmann, 1997; Ibarra Colado, 1998; García Salord, 1998; Gil Antón *et al.*, 2003; Gil Antón, 2000b; Grediaga, 1999 y 2001).

BALANCE Y PERSPECTIVAS

Los aportes que desde nuestro campo se han realizado en este tema remiten, en todo caso, a la importancia de hilar todavía más fino para sistematizar y analizar a profundidad y con una perspectiva comparativa, los modos concretos de hacer institucionales y la posible diversidad de sus efectos.

Para muchos de los autores la crítica a los programas no representa un intento de huir de la evaluación, sino la búsqueda de que las comunidades académicas se restituyan y logren apropiarse de los procedimientos de selección y diferenciación (Burlan, 1999; Gil Antón, 2000; Ibarra Colado, 1998 y 2000; García Salord, 2001; Rueda y Landesmann, 1999). La crítica

central de Furlan (1999) hacia los mecanismos en curso tiene que ver con que si las recetas son las mismas para realidades que difieren en tantos aspectos, o bien los mecanismos propuestos consideran dichas diferencias irrelevantes o se ha impuesto la lógica del pensamiento único, que muchos señalan como ideología hegemónica del día, con lo que imponen las conclusiones con independencia del currículum o disciplina revisados (Furlan 1999:65-66). Rueda y Landesmann (1999) también consideran que la evaluación es parte integral de las actividades universitarias tanto dentro como fuera del salón de clases, el cambio estaría en que su articulación con la asignación de ingresos le han conferido a este proceso una significación especial.

Esta articulación ha tenido como efecto no esperado una tendencia a la homologación inestable de los ingresos, al punto en que sería posible plantear como hipótesis para el futuro que en vez de avanzar en la pretendida diferenciación en función del mérito y calidad de los resultados de las actividades desarrolladas, se ha producido un nuevo tipo de homologación excluyente, ya que desde su diseño no considera evaluar ni diferenciar desempeños en una parte importante de los académicos comprometidos en las tareas de docencia. Un esfuerzo pendiente en el estudio de los académicos contemporáneos. Sería necesario entonces indagar su historia en otros términos, esto es, reconstruyendo el campo de prácticas y representaciones propias, confrontando los argumentos del fantasma de la simulación: ¿cómo se juegan las trayectorias individuales y colectivas en el espacio de juego de “lo que todo mundo sabe”? Quizás en los intentos de respuesta puedan quedar más claras las dificultades presentes en el estudio de esta cuestión, como se ha señalado a lo largo del apartado.

En contextos y programas en que lo que priva es la cuantificación de los resultados, antes que criterios e indicadores que permitan la valoración de sus efectos o impacto en el desarrollo de los objetivos institucionales y del conocimiento en las disciplinas, existen mayores probabilidades de estimular la simulación, no sólo en el ámbito individual, sino también en el de informe o rendición de cuentas de las instituciones.

El presente efecto de achatamiento de la diferenciación inicialmente buscada por estos programas, parecería una consecuencia no esperada que tiene que ver probablemente con las conductas adaptativas al nuevo sistema de exigencias, que en muchos de los trabajos revisados son interpretadas como indicadores de simulación y resultan altamente preocupantes en tanto se declara que son producto del diseño mismo de los programas, fundamentalmente de la idea de que asociar la evaluación con los ingresos en la proporción en que ha ocurrido en la última década.

El tema de la simulación se ha vuelto inasible debido a que existe una tensión entre las prácticas concretas y la forma de interpretarlas desde los parámetros con que pretenden evaluarse, lo que genera, según García Salord (2001) la sombra de la duda. Se juzgan como simulación todas las prácticas generadas por los académicos, cuando en muchas ocasiones constituyen estrategias de organización del trabajo habitual a la luz de las exigencias para acceder y/o permanecer en los caminos establecidos como legítimos actualmente para continuar en el oficio y ser reconocido como académico.

A pesar de los avances logrados en el estudio del tema que nos ocupa, hay que señalar que aún falta continuar la investigación de la especificidad de la operación institucional de los programas ampliando el universo de estudios de caso disponibles, que idealmente pudieran compartir algunas dimensiones, que hicieran posibles futuras comparaciones sistemáticas. Asimismo, sería conveniente realizar un tratamiento más detallado sobre la importancia que los ingresos provenientes de dichos programas tienen respecto al total.

El otro tema relacionado con los ingresos y su composición es el de sus vínculos con los distintos programas de retiro que operan en las instituciones, pues se tienen indicios de que también en este sentido se presentan importantes variaciones entre regiones e instituciones.⁴³ Los aportes que desde nuestro campo se han realizado en este tema remiten, en todo caso, a la importancia de hilar todavía más fino para sistematizar y analizar a profundidad, y con una perspectiva comparativa, los modos concretos de hacer institucionales y la posible diversidad de sus efectos.

En la investigación y discusión futura respecto al efecto disgregador o des-estructurante de los actuales programas de estímulo sobre la actividad colegiada y los valores característicos de la vida académica, valdría la pena considerar el riesgo analítico que representa el efecto de reconstrucción del pasado desde el presente. Dicho efecto radica en suponer la existencia previa y generalizada de grupos colegiados orientados hacia la búsqueda de un

⁴³ Mientras que cerca de 60% del ingreso de un académico de la UAM que haya obtenido el conjunto de las becas y forme parte del SNI, es decir, donde la mayoría de sus ingresos provendrían de diversos procesos de evaluación que no son estables sino dependen directamente del éxito en la renovación en dichos programas (Gil Antón Antón, 2000), parecería que en otras instituciones el monto total no rebasaría 20% de sus ingresos totales, cubre a una proporción mayor del total de los académicos de la institución, e incluso, como en el caso de la UNAM, se han establecido mecanismos para ir incorporándolos al salario (Canales, 1998).

desarrollo académico común, que potencie las capacidades de cada uno de los miembros y, al mismo tiempo, que estén comprometidos con el desarrollo de su disciplina, coparticipan en el desarrollo de su institución de adscripción; o en suponer que lo que deseamos o añoramos como principios y pautas de relación en la vida académica actual ha desaparecido por efecto de la introducción de los programas de estímulos y becas.

A nuestro juicio, dicho riesgo analítico podrá ser controlado reconstruyendo cuidadosamente los procesos de constitución de grupos e identidades académicas dentro de las IES del país, abarcando una dimensión temporal que describa la situación previa a la introducción de las nuevas formas de regulación del trabajo académico. Lo anterior aportaría a hacer nítidamente observables los múltiples efectos o cambios posibles de atribuir a las mismas.

En los resultados de investigación disponibles todavía prevalecen en distintos grados reacciones viscerales a favor o en contra de los programas. En las investigaciones realizadas para registrar o constatar la forma en que se han aplicado, en las distintas instituciones o campos de conocimiento, prevalece el interés explícito o implícito de cada investigador por mostrar las bondades o perversiones de los programas, según su posición como miembro del campo y sujeto de los mecanismo de evaluación, que constituyen su objeto de estudio.

En los estudios reportados el éxito logrado en lo analítico, con base en las referencias teóricas utilizadas, es muy variable. En algunos casos se logra una integración teórica consistente, que permite a los autores dialogar con la evidencia empírica y avanzar en la construcción y conocimiento del objeto que nos ocupa. Por el contrario, dicha integración queda pendiente en los trabajos que no parten de la formulación de un problema teórico que respalde o fundamente la pregunta concreta que orienta la indagación, sino que surgen de preguntas o hipótesis dirigidas a recoger evidencias, para registrar el fenómeno de los estímulos.

En otros observamos que hay más referencias teóricas y revisiones del estado de conocimiento sobre el tema que pretenden estudiar, que trabajo analítico con dichas referencias. En ellos la claridad de la exposición de las referencias conceptuales predomina todavía sobre la pericia para utilizarlas como herramientas analíticas. Esto ocurre cuando el tratamiento se reduce a comprobar, por ejemplo, la propuesta de Clark con la evidencia registrada en el caso estudiado, sin atender la particularidad que dichos casos denotan. O, en el caso de la propuesta de Bourdieu, que todavía es objeto de un trabajo superficial o muy lineal (espejo entre concepto y realidad). Esta dificultad se evidencia más claramente en el uso del concepto de *habitus*, el cual se da por registrado sólo a partir de las verbalizaciones de los actores,

corriendo el riesgo de confundir el registro de la opinión sobre la práctica, con la reconstrucción minuciosa de la práctica misma.

Probablemente se requeriría de una mayor densidad en la interacción entre los investigadores del campo para superar muchas de las dificultades anteriormente señaladas. Especialmente aquellas observadas en la problematización teórica dentro de las distintas perspectivas. Consideramos que podría superarse a través de su confrontación con la evidencia empírica y la discusión de los hallazgos logrados desde las distintas ópticas sobre el fenómeno. La debilidad en estos elementos puede ser un efecto no deseado de la falta de tiempo para la madurar la reflexión sobre los resultados obtenidos, a causa de la presión por la exigencia de titulación en los tiempos establecidos, que ejercen las autoridades institucionales para elevar la eficiencia terminal en los programas de posgrado.

En aras del avance del conocimiento y la maduración de nuestro campo de investigación estas cuestiones deberían ser retomadas y profundizadas en el futuro, sin la presión asociada con la obtención de grados académicos y con las exigencias de los programas de evaluación al desempeño, que son el objeto central de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía sobre las políticas públicas y la educación superior

- Acosta Silva, Adrián (1998). “Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina”, en *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 12, FLACSO-México.
- Acosta Silva, Adrián (coord.) (1999). *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
- Aguilar, Luis (1992). *La hechura de políticas en México*, Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, Luis (1993). *La implementación de políticas en México*, Miguel Ángel Porrúa.
- Álvarez Mendiola, Germán y Mario González Rubí (1998). “Las políticas de educación superior para América Latina: explorando las consecuencias de diversas perspectivas”, en *Sociológica*, núm. 36, enero-abril, pp. 55-88.
- ANUIES (1999) *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Bartolucci, Jorge (1994) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México: CESU-Porrúa.
- De Vries, Wietse y Germán Álvarez (1998). “El PROMEP: ¿posible, razonable y deseable?”, en *Sociológica*, núm. 36, enero-abril, pp. 165-186.

- De Vries, Wietse (2000). “Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90”. trabajo presentado en el seminario Re pensando la universidad mexicana, organizado por el CEIICH-UNAM.
- Fuentes Molinar, Olac; Sylvia Ortega y Manuel Gil Antón (coords). (1991). “Universidades: La agenda política de los noventa”, en *Universidad Futura*, núms 8 y 9.
- Fuentes Molinar, Olac (1989). “La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro” *Universidad Futura*, núm. 3, pp. 2-11.
- García Salord, Susana (2000). “Dos obstáculos para una reforma universitaria: el secreto a voces y la sombra de la duda en la UNAM”. Texto presentado en el Seminario Modelo laboral alternativo en centros de investigación y formación especializada de alto nivel, CIESAS/ SUTCIESAS.
- Garciadiego, Javier (1996). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México: El Colegio de México y Universidad Nacional Autónoma de México, Primera Edición.
- Gradilla Damy, Misael (1995). *El juego del poder y del saber*, México: COLMEX.
- Hernández, Ma. Lorena (2000). “Niveles de rendición de cuentas”, en Cazés, Daniel, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords). *Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, tomo III, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Ibarra Colado, Eduardo y Bueno Rodríguez, Luis (1990). “Universidad de excelencia y modernización: los hilos del poder”, en *La Batalla*, vol. VI, núm. 24 agosto-septiembre, México.
- Ibarra Colado, Eduardo (1995). “Políticas de educación superior y ciencia en el contexto mexicano de fin de siglo”, en *Reforma y Utopía*, núm. 14, nueva época, México.
- Ibarra Colado, Eduardo (1996a). “Educación superior y teoría de la organización: posibilidades y problemas de una relación impostergable”, en *Universidad Futura*, vol. 7, núm. 20-21, verano-otoño.
- Ibarra Colado, Eduardo (1996b). “Balance y perspectiva de la modernización educativa en México. Las políticas del régimen salinista (1988-1994)”, en De la Garza Toledo, Enrique (coord.), *Políticas públicas alternativas en México*, México: La Jornada/CEIICH.
- Ibarra Colado, Eduardo (1999b). “La universidad en México hoy: ordenamiento institucional, profesionalización académica y reinención de subjetividades”, en Muñoz, Rosario; Víctor Manuel (coords.). *La universidad en México: retos y transformaciones*. Guadalajara: UdeG.
- Kent, Rollin (1991). “Política estatal para los académicos”, en *Universidad Futura*, vol. 2 núms. 6-7, pp. 22-29.
- Kent, Rollin y Witse de Vries (1994). “Evaluación y financiamiento de la educación superior en México”, en *Universidad Futura*, vol 5, núm. 15, pp. 12-23.

- Kent, Rollin (comp.) (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. vol 2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*, FCE, FLACSO y UAA.
- Kent, Rollin; Wietse de Vries, Silvye Didou y Rosalba Ramírez (1998). “El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en una generación”, en *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México: ANUIES.
- Kent, Rollin (coord.). Germán Álvarez Mendiola, Mario González, Rosalba Ramírez, Wietse de Vries (1999). *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en instituciones no metropolitanas*, México (mimeo).
- Loyo, Aurora y Jorge Padua (coords.) (1996). *Economía y políticas en la educación*, col. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, México: COMIE.
- Martínez Rizo, Felipe (1992). “La calidad de las instituciones de educación superior. Su evaluación y su promoción”, en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, tercera época 6 (1).
- Muñoz García, Humberto y Rodríguez Gómez, Roberto (1995). “Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UNAM”, en *Escenarios para la universidad contemporánea*, col. Pensamiento Universitario, UNAM, pp. 55-78.
- Muñoz García, Humberto (2002). “La política en la universidad y el cambio institucional”, en Muñoz García, H. (coord.). *Universidad: política y cambio institucional*, México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Muñoz García, Humberto (2002). “Orientaciones y respuestas políticas de los académicos universitarios”, en Muñoz G. Humberto (coord.) *Universidad: política y cambio institucional*, México: CESU-UNAM/Porrúa.
- Neave, Guy (1991). “A Changing Europe: Challenges for Higher Education Research”, en *Higher Education in Europe*, vol. XVI, núm. 3, pp. 3-27.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coord.) (1994). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México: CESU-Porrúa.
- Rodríguez Gómez, Roberto (coord.) (2002). *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, serie Universidad Contemporánea (en colaboración con RISEU y NETBIBLO).
- Varela Petito, Gonzalo (1996). *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*, México: Coord. de Humanidades-UNAM/Porrúa.

Bibliografía sobre las nuevas formas de regulación del trabajo: SNI, programas de estímulos y becas

- Aboites Aguilar, Hugo (1994). “Veinte años de historia de la carrera profesional para académicos y administrativos: el caso de la UAM”, en *El Cotidiano*, núm. 66, diciembre, México: UAM-A.

- Aboites Aguilar, Hugo (1997). “La reorganización del trabajo universitario. 1984-1985. Marco General Antecedente”. en Villaseñor García, Guillermo (coord.). *La identidad en la educación superior*, México: CESU-UNAM/UAM-X/UAQ, pp.227-259.
- Aboites Aguilar, Hugo (1999). “La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos”, en Rueda, Mario y Monique Landesmann (coords.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México: CESU-UNAM, pp. 34-55.
- Adler Lomnitz, L. y Alcántara, N. (1995). “La evaluación de la docencia en México: problemas y perspectivas”, en *Pensamiento Universitario* 3, abril, pp 17-28.
- Adler Lomnitz, Larissa y Laura Cházaro García (1998). “La influencia de los cambios en las políticas académicas y de evaluación en el desarrollo de las carreras de los investigadores en la UNAM: el caso del IIMAS”, en Patricia Ducoing (coord). *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, México: COMIE/CESU FES-Iztacala-UNAM, pp. 157-187.
- Aguilar Sahagún, Victor (1991). “Evaluación de docentes, un problema abierto”, en *Perfiles Educativos*, núms.53-54, México: CESU-UNAM.
- Arbesú García, María Isabel (1999). “Evaluación docente a través de la etnografía” en Rueda, Mario y Monique Landesmann (coords.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU, pp.165-183
- Borja, Roberto (1991). “Contradicciones del programa de estímulos. Evaluación y modernización” *Perfiles Educativos* núm. 53-54, México: CESU-UNAM, pp. 49-53.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel (1991). “Salarios y estímulos para los académicos universitarios”, en *Foro Universitario*, núm. 95, diciembre, México: STUNAM.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel (1997). “Las políticas de diferenciación en la universidad mexicana”, en *Estudios Sociales*, núm. 13, Sonora: UNISON.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel; Oscar González Cuevas y Romualdo López Sánchez (2000). *Una historia de la UAM*, México: UAM-A.
- Castaños Lomnitz, Heriberta (2000). “Sistemas de evaluación académica en México”, en Díaz Barriga, Ángel y Pacheco Méndez, Teresa, *Evaluación académica*. México: CESU-UNAM/Fondo de Cultura Económica, pp. 43-63.
- Cordero, Graciela y Eduardo Backhoff (2000). “Proceso de elaboración de un programa de estímulos al personal académico en una universidad pública mexicana”, en *Memorias del IV Foro de Evaluación Educativa* (noviembre), México: Ceneval.
- Cordero Arroyo, Graciela y Eduardo Backhoff (2002). “Problemas metodológicos en la evaluación del desempeño académico asociado a los programas de estímulos”, en *Revista de Educación Superior*, vol. XXXI, núm. 123.
- De Garay, Adrián (1998). “El proceso de evaluación de las áreas de investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco”, en *Sociológica*, núm. 36, enero-abril, pp. 141-164.

- De Ibarrola, María (1991). “La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México”, en *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, México: CESU-UNAM. pp. 7-11.
- Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco (coord.) (1997). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, col. Pensamiento universitario, tercera época, México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco (coord.). (2001). *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, México: Miguel Ángel Porrúa y CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (1997). “Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM”, en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco (coords.) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, col. Pensamiento universitario, núm. 86, tercera época, México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (1997). “La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento”, en Díaz Barriga y Pacheco Méndez (comps.) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, col. Pensamiento universitario núm. 86, México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (1999). “Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico”, en Rueda, Mario y Monique Landesmann (coords.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU, pp. 83-102.
- Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco (coords.) (2001). *Evaluación. Reflexiones en torno a un proceso*, México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Díaz Barriga, Ángel (2001). “Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico”, en Rueda, Mario y Monique Landesmann (2001). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México: CESU-UNAM, pp. 83-102.
- Didou Aupetit, Sylvie (1994). “Políticas de reestructuración del sistema de educación superior y nuevas modalidades de organización del trabajo”, en *Revista de Educación Superior*, vol. XXIII núm. 90, abril-junio.
- Didou Aupetit, Sylvie (1995). “Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM”, en Muñoz G. y Rodríguez R (coords.) *Escenarios para la universidad contemporánea*, col. Pensamiento Universitario núm. 83, CESU-UNAM.
- Didou Aupetit, Sylvie (1998). “Los proyectos de revaloración de la carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana”, en Ducoing, P. y Landesmann, M. (coords.). *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza aprendizaje*, tomo I, México: COMIE/CESU-UNAM- ENEP-Iztacala.
- Durand Ponte, Víctor Manuel (1996). “Organización institucional de la UNAM y calidad académica”, en *Revista Mexicana de Sociología*, año LVIII, núm. 3, julio septiembre, IIS-UNAM.
- Escalante Juan C. y Jiménez Jaime. “Los estímulos a la productividad académica individual y la producción real en ciencia y tecnología en dos países latinoam-

- mericanos: México y Venezuela”, en *Acta Sociológica* núm. 23, enero-abril, UNAM, pp. 45-60.
- Fernández, Alfredo L (1991). “La evaluación del trabajo académico”, en *Perfiles Educativos*, vol. v, núms. 53-54. pp. 14-17.
- Furlan, Alfredo (1999). “La evaluación de los académicos” en Rueda, Mario y Monique Landesmann (coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU, pp. 55-66
- Galán Giral, María Isabel (1991). “La evaluación de los académicos en la UNAM”, en *Perfiles Educativos* núm. 53-54, México: CESU-UNAM, pp. 62-66
- Galaz Fontes, Jesús F. (1999a). “University experience and the academic profession”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1.
- Galaz Fontes, Jesús F. (1999b). “Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior Mexicana”, en *Sociológica*, vol. XIV, núm. 41, México: UAM.
- García Salord, Susana (1995). “Los académicos en México. Inversión en uno mismo o en democracia”, en *Futuro Educativo*, vol 1, núm. 1, abril-mayo, Argentina.
- García Salord, Susana (1996b). “Tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- García Salord, Susana (1999a). “La evaluación académica: recuento curricular y balance histórico” en Rueda, M. y Landesmann, M. (coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? Pensamiento Universitario*. Coord. de Humanidades-CESU-UNAM. Pp: 67-82.
- García Salord, Susana (1999b). “Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio”, en *Sociológica* núm. 41, septiembre-diciembre, pp. 61-80.
- García Salord, Susana (2000). “La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades”, en Cazés, Daniel, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.). *Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Encuentro de Especialistas en Educación Superior*, México: CEIICH-UNAM.
- García Salord, Susana (2001). “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 15-32.
- García Salord, Susana (2001). “La simulación: el fantasma que recorre a la vida académica cotidiana”, en *ConCiencia Social*. nueva época, año 1, núm. 1, diciembre, Argentina: Escuela de Trabajo Social-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Córdoba, pp. 97-103.
- García Salord, S; Landesmann, M. y Gil Antón, M. (1993). “Académicos”, en *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. Estados del Conocimiento. Cuaderno núm. 3, II Congreso Nacional de Investigación Educativa pp. 1-51.

- Garciadiego, Javier (1996). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México: El Colegio de México/UNAM.
- Gil Antón, Manuel (1991). “Diferenciar para reconocer”, en *Perfiles Educativos*, núms. 53-54, pp. 35-39.
- Gil Antón, et al. (1992). *Académicos. Un botón de muestra*, México: UAM-A.
- Gil Antón, et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México: UAM-A/UNISON/PIES.
- Gil Antón, Manuel (1996a). “The future of the mexican university: the kingdom of imaginary academics?” ponencia presentada en el coloquio académico: Reforma educativa en Canadá, México y Estados Unidos: agenda para la cooperación y la investigación, 17 y 18 octubre, Providence, Rhode Island.
- Gil Antón, Manuel (1996b). “The mexican Academic Profession”, en Albatch, Philip G. *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, Princeton, N.J., EUA: The Carnegie Foundation.
- Gil Antón, Manuel (1998a). “Observaciones sobre el caso de la UAM: Una apreciación interna”, en Salvador Malo y Arturo Velásquez Jiménez (coords.) *La calidad en la educación superior en México: una comparación internacional*, México: Coordinación de Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, México.
- Gil Antón, Manuel (1998b). “Notas para una periodización del desarrollo de la universidad mexicana contemporánea, y la propuesta de un dilema central: los académicos imaginarios”, en Ducoing, Patricia (coord). *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, México: COMIE/CESU- ENEP-Iztacala-UNAM-.
- Gil Antón, Manuel (1998c). “Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso”, en Fresán, Magdalena (coord.). *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México: ANUIES.
- Gil Antón, Manuel (1999). “Mitos y paradojas del trabajo académico II: La nueva generación”, en Adrián Acosta (coord.). *Historias: un cuarto de siglo de las universidades públicas en México (1973-1998)*, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Gil Antón, Manuel (2000a). “Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?”, en Schmidt, Oliveira y Álvarez Mendiola Aragón (eds). *Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina*, Brasil: Universidad de Brasilia.
- Gil Antón, Manuel (2000b). “Un siglo buscando doctores”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. V, ANUIES.
- Gil Antón, Manuel (2000c). “Educación Superior: la otra cara de las políticas”, en Rolando Cordera y Alicia Ziccardi (coords.). *Las políticas sociales de México al fin del milenio: descentralización, diseño y gestión*, México: Coordinación de Humanida-

des-Facultad de Economía-Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM /Miguel Ángel Porrúa.

- Gil Antón, Manuel (2001). “El oficio académico en México (1960-2000): primera versión de un intento de pasado en claro”, en Cazés, Daniel, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords). *Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, tomo III, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Gil Antón, Manuel (2001). “Los académicos”, coordinación y presentación *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 11, núm. 1, enero-abril, México: COMIE, pp. 9-14.
- Glazman N., Raquel (1991). “Evaluación académica, estímulos y becas”, en *Perfiles Educativos* núm. 53-54, México: CESU-UNAM, pp. 59-61.
- Gradilla Damy, Misael (1995). *El juego del poder y del saber*, México: COLMEX.
- Grediaga, Rocío (1997). “Límites de la política de evaluación sobre los académicos”. *Memorias del IV Congreso Nacional de investigación educativa*, México: COMIE/ UADY.
- Grediaga, Rocío (1998). “Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México”, en *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES.
- Grediaga, Rocío (2000b). “La profesión académica”, en *Metodología básica para la evaluación del desempeño del personal académico*, México: ANUIES.
- Grediaga, Rocío (2000c). “La profesión académica en México: mecanismos de evaluación, renovación y proceso de consolidación”, en Cazés, Daniel; Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords). *Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, tomo III, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Grediaga Kuri, Rocío (2000d). “Factores que influyen en la inclinación y el éxito en el desarrollo de estudios de posgrado entre los académicos mexicanos. Trayectorias formativas de profesores e investigadores de las comunidades de física, sociología, ingeniería civil y administración” en Matute, Esmeralda (coord.). *Libro conmemorativo del II encuentro internacional de investigación educativa de la FIL-1999*, colección sección Internacional de la Feria Internacional del Libro, Guadalajara: UdeG,
- Grediaga, Rocío (2001a). “Retos y condiciones de desarrollo de la profesión académica en México en la última década”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol VI, núm. 11, enero-abril.
- Grediaga, Rocío (2001b). “Condiciones y perspectivas de desarrollo de la profesión académica en México”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXX, núm. 2, México: ANUIES, pp. 23-50.

- Grediaga, Rocío (2002). “La evaluación institucional y su relación con la asignación del financiamiento público”, en Pérez Franco, Lilia *et al.* (coords.). *Luego de la evaluación: los desafíos de la universidad latinoamericana* (memorias), UAM-A.
- Grediaga, Rocío (2002). “La evaluación del desempeño del personal académico y su relación con los cambios en los cuerpos académicos de las instituciones”, en Pérez Franco, Lilia *et al.* (coords.). *Luego de la evaluación: los desafíos de la universidad latinoamericana* (memorias) UAM-A.
- Hernández Bringas, Héctor Hiram (1997). “Factores condicionantes del reconocimiento disciplinario e institucional de la investigación en ciencias sociales y humanidades”, en Díaz Barriga y Pacheco Méndez (comps.) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, col. Pensamiento universitario, núm. 86, México: CESU-UNAM.
- Ibarra Colado, Eduardo y Bueno Rodríguez, Luis (1990). “Universidad de excelencia y modernización: los hilos del poder”, en *La Batalla*, vol. VI, núm. 24, agosto-septiembre. México.
- Ibarra Colado, Eduardo (1991). “Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM”, en *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, México: CESU-UNAM, pp. 40-48.
- Ibarra Colado, Eduardo (1993). “El futuro de la universidad en México. Los resortes de la diferenciación”, en *El cotidiano*, núm. 55, año 9, junio, México: UAM-Azcapotzalco.
- Ibarra Colado, Eduardo *et al.* (1993). *La Universidad ante el espejo de la excelencia: enjueros organizacionales*, México: UAM-Iztapalapa.
- Ibarra Colado, Eduardo (1994). “La reforma pendiente. De la deshomologación salarial a la carrera académica”, *El cotidiano*, núm. 66, año 10, diciembre, México: UAM-Azcapotzalco.
- Ibarra Colado, Eduardo (1996c). “Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo. Análisis de los mecanismos de control del desempeño académico”, en Fundación SNTE (coord.). *Educación, fin de siglo*, México: Fundación SNTE.
- Ibarra Colado, Eduardo (1997a). “Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las Universidades mexicanas”, en Villaseñor, Guillermo (coord.) (1997). *La identidad de la educación superior en México*, México: CESU-UNAM/ UAM-X/ UAQ.
- Ibarra Colado, Eduardo (1997b). “Excellence At Large: Power, Knowledge and Organizational Forms in Mexican Universities”, en Clegg, Stewart R. y Gill Palmer (eds.). *The policy of Management Knowledge*, Londres: Sage Publications.
- Ibarra Colado, Eduardo (1999a). “Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”, *Sociológica*, año 14, núm. 41: *La profesión académica en el fin de siglo*, septiembre-diciembre, UAM-Azcapotzalco, pp. 41-60.

- Ibarra Colado, Eduardo (1999b). “La universidad en México hoy: ordenamiento institucional, profesionalización académica y reinención de subjetividades” en Muñoz, Rosario; Víctor Manuel (coords.). *La universidad en México: retos y transformaciones*. Guadalajara: UdeG.
- Ibarra Colado, Eduardo (1999c). “Evaluación + financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le vendió su alma al diablo”, en *El cotidiano*, núm. 95, año 15, mayo-junio, México: UAM-Azcapotzalco.
- Ibarra Colado, Eduardo (2000a). “Introducción. La reinversión de la universidad, en busca de su comunidad”, en Cazés, Daniel; Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.). *Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, tomo I, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Ibarra Colado, Eduardo (2000b). “Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?”, en Cazés, Daniel, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.). *Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, tomo III, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Ibarra Colado, Eduardo (2000c). “Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitario: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico”, en Díaz Barriga y Pacheco (coords.). *Evaluación académica*, México: CESU-UNAM-Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra Colado, Eduardo (2000d). “Claroscuros de la evaluación de los académicos. ¿Qué sabemos? ¿Qué nos falta?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, núm. 9, agosto-septiembre, México: COMIE.
- Imaz Gispert, Carlos; Radetich, Horacio (1997). “Los estímulos para la docencia. Una vieja y fracasada técnica de reforma educativa”, en *Acta Sociológica*. 21, septiembre-diciembre, pp. 41-57.
- Inclán Espinosa, Catalina (1997). “Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulos de la UNAM”, en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, col. Pensamiento universitario núm. 86, México: CESU-UNAM.
- Inclán Espinosa, Catalina.(1997). “Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM”, en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, col. Pensamiento universitario núm. 86, México: CESU-UNAM.
- Izquierdo Sánchez, Miguel A (1997). “Puntos críticos del programa de estímulos de la UPN” *Memorias del II Encuentro Regional de Investigación Educativa*, Hidalgo: SEP-SEIE.
- Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel (1999). “Políticas y experiencias de evaluación de académicos”, en *Cuadernos Pedagógicos*, núm. 30, diciembre, México.

- Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel (2000). *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*, México: UAEM-UPN.
- Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel (2000). “Contextualización del programa de estímulos a la carrera docente”, en López Z. Rodrigo y Jorge G. Cano (coords). *La universidad pública, problemas y desafíos de fin de siglo*. Sinaloa: SUNTUAS.
- Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel (2001). “Politización e impacto del estímulo a la carrera docente en la UPN”, en Yurén C., Teresa y Medardo Tapia U. (coords.) *Alternativas regionales a la educación*, Morelos: CRIM-UNAM.
- Landesmann, Monique; García Salord, S. y Gil Antón, M. (1996a). “Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento”, en Ducoing, P. y Landesmann M (coords.). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Landesmann, Monique, Juan Manuel Mancilla y Mario Rueda (coord.) (1998). *La evaluación de los académicos: Reflexiones e investigaciones*, México: ENEP-Iztacala.
- Landesmann, Monique (1999). “Patrones generacionales de constitución de académicos de carrera. Un estudio de caso” Ponencia preparada para la mesa preparatoria del V Congreso del COMIE, Procesos de socialización en la profesión académica en México, México.
- Landesmann, Monique (2001). “Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. 11, enero-abril, México: COMIE.
- Landesmann, Monique (2001). “La evaluación de los académicos y transformaciones del oficio académico”, en Avendaño, C y D. Rochín, *Evaluaciones y reflexiones en torno de un proceso*. FES-Iztacala
- Llarena de Thierry, Rocío (1991). “Evaluación del personal académico”, en *Perfiles Educativos* núms. 53-54, México: CESU-UNAM, pp. 18-29.
- López Zárate, Romualdo (2002). *Luego de la evaluación: los desafíos de la universidad latinoamericana, Memorias del seminario*, México: UAM-A.
- Loredo Enríquez, Javier (1999). “Evaluación docente en la Universidad Anáhuac”, en Rueda, M. y Landesmann, M. (coords). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, col. Pensamiento Universitario, México: Coord. de Humanidades-CESU-UNAM, pp. 139-164.
- Muñoz García, Humberto y Rodríguez Gómez, Roberto (1995). “Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UNAM”, en *Escenarios para la universidad contemporánea*, col. Pensamiento Universitario, México: UNAM, pp. 55-78.
- Peña, Antonio (1991). “Evaluación en la UNAM: La investigación”, *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, México: CESU-UNAM, pp. 30-34.
- Pérez Franco, et al. (2002). *Luego de la evaluación. Los desafíos de la universidad Latinoamericana*, México: UAM-Azcapotzalco.

- Rodríguez Jiménez, José Raúl (2000). *Mercado y profesión académica en Sonora*, México; ANUIES.
- Rueda Beltrán, Mario (1999). “Evaluación académica vía los programas de compensación salarial”, en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México: CESU-UNAM, pp. 21-33.
- Rueda Beltrán, Mario (1999). “Notas para una agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades”, en Rueda, Mario y Monique Landesmann (coords.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México: CESU-UNAM, pp. 203-210
- Rueda Beltrán, Mario y Martha Raquel Hernández (1991). “Evaluación del trabajo académico. Análisis de una experiencia”, en *Perfiles Educativos*, núms. 53-54, CESU-UNAM, pp. 67-71.
- Rueda Beltrán, Mario y Monique Landesmann (1999). “Introducción”, en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU-UNAM, pp 9-20
- Yacamán, José M. (1994). “Estado actual y perspectivas del SNI. Entrevista con Miguel José Yacamán”, *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*, México: Academia de la Investigación Científica, núm. 19, julio-agosto, pp.11-12.

Tesis comentadas o citadas en el apartado

- Álvarez Mendiola, Germán (2002). *Las tensiones del cambio: modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México. Un estudio comparativo de tres casos*, tesis de doctorado en Ciencia con especialidad en investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV.
- Arenas Basurto, Jorge (1998). *Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1984-1997): El SNI y el programa del PRIDE en la UNAM*, tesis para optar por el grado de Maestría en Sociología política, México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Bartolucci, Jorge (1997). *La modernización de la ciencia en México. El caso de los astrónomos*, tesis de doctorado, elaborada durante la estancia sabática en el DIE-CINVESTAV y presentada en la UNAM.
- Cárdenas Cabello, Claudia (2000). *Cambios en la productividad y su impacto en el trabajo académico*, tesis para optar por el grado de maestría en ciencias sociales, México: FLACSO.
- Canales Sánchez, Alejandro (1998). *La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el periodo 1990-1996*, tesis de maestría en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV.
- Camarena Ocampo, Eugenio (1999). *Investigación: deconstrucción de una práctica académica, el Colegio de Pedagogía*, tesis de doctorado en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

- Casillas Alvarado, Miguel Angel (2001). *La recomposition du champ universitaire au Mexique*, tesis de doctorado, México: École des Hautes Études en Sciences Sociales de París.
- Chavoya Peña, María Luisa (1998). *La institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*, tesis de doctorado en Educación, México: Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación-PIIES-UAA.
- De Vries, Wietse (1998). *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de las políticas públicas sobre el trabajo académico*, tesis de doctorado en Educación, México: Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación- PIIES-UAA.
- Fresán Orozco, María Magdalena (2001). *Formación doctoral y autonomía intelectual; relaciones causales*, tesis de doctorado en Educación, diagnóstico, medida y evaluación de la Intervención educativa, México: Universidad Anahuac/Universidad Complutense de Madrid.
- Galaz Fontes, Jesús (2002). *Job Satisfaction of Mexican Faculty in a Public State University. Reality through the lens of the professoriate*, tesis para obtener el grado de Doctor in Philosophy in Education, EUA: Graduate Faculty of Education, Claremon Graduate University.
- García Salord Susana (1998). *Estudio socio antropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como medios de constitución simbólica de las clases sociales*, tesis de doctorado en Antropología, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- González Rubí, Mario (1994). *Modernización y educación superior: el diseño de políticas para el posgrado en México (1984-1991)*, tesis de maestría, Instituto Mora
- Grediega, Rocío (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, premio ANUIES a la mejor tesis de doctorado, México: ANUIES.
- Hernández, Ma. Lorena (1996). *Actores y políticas para educación superior 1950-1990. Su implementación en la Universidad de Guadalajara*, tesis, premio ANUIES, col. Biblioteca de la Educación Superior.
- Ibarra Colado, Eduardo (1998). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, tesis para optar por el grado de doctor en Sociología, México: UNAM.
- Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel (1998). *Estrategias, oposiciones y conflictos entre maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, en su competencia por los estímulos económicos*, tesis para optar por el grado de doctorado en Educación, México: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Landesmann, Monique (1997). *Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome de Mexique (UNAM)*, tesis de Doctorat es Lettres et Sciences Humaines, Option Sciences de l'Éducation, Francia: Universidad de Paris X-Nanterre.

- Lobato, Odette (1999). *Desarrollo de un indicador de la calidad del proceso educativo: la calidad en el trabajo en actividades académicas en la ULA*, tesis para optar por el grado de maestría en Ingeniería y administración en calidad, México: UIA.
- Magaña, Martha Alicia (1999). *Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos*, tesis para optar por el grado de maestría en Ciencias, área de investigación educativa, México: Universidad de Colima, col. tesis de Maestría, premio a la mejor tesis de maestría en 2000, ANUIES.
- Medina Melgarejo, Patricia (1999). *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?* tesis para obtener el grado de doctor en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Padilla, Laura (en proceso). “Faculty academic socialization. Strenghtening the academic profession in méxico”, tesis de doctorado en proceso para Claremont Graduate University, California, EUA (iniciada en 2001).
- Rodríguez Jiménez, José Raúl (1999). *Mercado y profesión académica en Sonora*, tesis de doctorado en Educación, México: Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación, PIIES-UAA.
- Rondero López, Norma (2000). *Modos de regulación del trabajo universitario, 1950-2000: Una aproximación desde los enfoques sobre la gubernamentalidad*, tesis para optar por el grado de Maestría en Sociología del trabajo, con especialidad en la línea de estudios organizacionales. México: UAM-Iztapalapa.
- Stefanovich, Ana (1997). *Modelo alternativo para la evaluación del trabajo de los académicos en las instituciones de educación superior*, tesis para la obtención del grado de doctor en Diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa, México: Universidad Anáhuac en convenio con la Universidad Complutense de Madrid.
- Urquidí Treviño, Laura Elena (2003). *Estrés y salud en académicos*. Borrador del sexto semestre (tutora Dra. Sabel Reyes Lagunes) PIIES-Aguascalientes.
- Valero Chávez, Aida Imelda (1999). *Científicos naturales y científicos sociales: sus posturas frente a los programas de estímulos de la UNAM*, tesis de doctorado para obtener grado de Doctor en Educación, México: Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación, PIIES-UAA.

Bibliografía internacional más usada

- Altbach, Philip G. (ed.) (1996). *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*, Princeton, New Jersey: The Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching.
- Altbach, Philip G. y Martin Finkelstein (1997). *The Academic Profession. The Professoriate in Crisis*, Nueva York /Londres, Garland Publishing Inc.

- Altbach, Philip G. (1999). "Harsh realities. The professoriate faces a new century", en P. G. Altbach, R. Berdahl, y P. Gumpert (ed.) *American Higher education in the twenty-first century*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 271-97.
- Blau, Peter M. (1965). "The flow of occupational supply and recruitment", en *American Sociological Review*, 30, agosto, pp. 475-490.
- Blau, Peter M. (1973). *The Organization of Academic Work*, Nueva York: John Wiley.
- Becher, Tony (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and The Culture of Disciplines*, Milton Keynes, SRHE and Open University.
- Becher, Tony (1992). "Las disciplinas y el académico", en *Universidad Futura*, núm. 10, vol. 4, México: UAM.
- Bowen, Howard and Jack Schuster (1986). *American Professors: A National Resource Imperiled*, Nueva York: Oxford Univ. Press,
- Bourdieu, Pierre (1988). *Homo Academicus*. Stanford, CA: Stanford Univ. Press (en francés, 1984).
- Bourdieu, Pierre (1988). "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica*, núm. 5, Depto. Sociología-UAM-A.
- Boyer, Ernest L. (1989). *The Condition of the Professoriate. Attitudes and Trends, 1989*, Princeton, New Jersey, Technical Report, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, Ernest L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*, Princeton New Jersey, A Special Report, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brunner, J. Joaquín (1989). "La reforma de las universidades chilenas: implicaciones para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior", en Barquín, M. y Carlos Ornelas (1989). *Superación académica y reforma universitaria*, México: UNAM, pp. 129-146.
- Brunner, J. Joaquín (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, Chile: FCE.
- Brunner, J. Joaquín (1993). *Estudio comparado sobre financiamiento de la educación superior en seis países de América Latina*, Chile: FLACSO.
- Capano, G. (1996). "Political science and the comparative study of policy change in higher education: theorico-methodological notes from a policy perspective", en *Higher Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 263-282.
- Clark, Burton R. (1992). *El sistema de educación superior México: Nueva Imagen/ Universidad Futura-UAM-A*.
- Clark, Burton R. (1993). *Research Foundation of Graduate Education*, Londres/Los Ángeles: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1995). *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, Londres/Los Ángeles: University of California Press.

- Clark, Burton R. (1997). "The ties of association" en Altbach, Philip G. y Martin Finkelstein, *The Academic Profession. The Professoriate in Crisis*, Nueva York /Londres, Garland Publishing Inc., pp. 95-116.
- Cox, Christian (1990). *Políticas de educación superior. Categorías para su análisis*, Chile: FLACSO.
- Creamer, E. G. (1998). "Assessing faculty publication productivity", *Issues of equity. ASHE-ERIC Higher Education Report*, 26 (2).
- Crozier, M y E. Friedberg (1990). *El actor y el sistema*, México: Alianza.
- Etzioni, A (1961). *Complex Organizations*, Nueva York: The Free Press (existe traducción al español (1979), *Organizaciones modernas*, México).
- Finkelstein, Martin J. (1984). *The American Academic Profession. A Synthesis of Social Scientific Inquiry Since World War II*, Columbus: Ohio State University Press.
- Finkelstein, Martin J. (1989). ASHE Reader on Faculty and Faculty Issues in Colleges and Universities, EUA: Ginn Press (2ª ed. revisada; la primera fue dos o tres años antes y fue probada y discutida con los profesores, que la utilizaron para mejorar esta versión).
- Finkelstein, Martin J.; Robert K. Seal y Jack H. Schuster (1998). *The New Academic Generation. A Profession in Transformation*. Londres: The Johns Hopkins University Press.
- Friedberg Erhard y Cristine Musselin (1996). "La noción de sistema universitario y sus implicaciones para el estudio de las universidades", en *Universidad Futura*, vol. 7, núms. 20-21, verano-otoño, pp. 50-64.
- Kant, Immanuel (1992). *The Conflict of the Faculties/ Der Streit der Fakultäten*. Translation by Mary J. Gregor, Nueva York: Abaris Books [1979] (traducción al español: *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, Madrid; CSIC /Debate.
- Kerr, C (1994). "Knowledge ethics and the new academic culture", *Change*, 26, (1), pp. 8-15.
- Kohn, Alfie (1994). "¿Por qué no funcionan los programas de incentivos?", en *Universidad Futura*, vol. 5, núm. 15, otoño, pp. 61-66.
- Lewis, Darrell and William Becker (eds.) (1979). *Academic Rewards in Higher Education*. Cambridge, Mass., Ballinger.
- March, James G. and Johan P. Olsen (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, México: FCE.
- Majone, Giandomenico (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*, México: FCE.
- Tierney, William, and Stele Mara Bensimon. (1996). *Promotion and Tenure: Community and Socialization in Academe*, Albany: State University of New York Press.
- Tierney, William G. (1988). "Organizational culture in higher education. Defining the essentials" *Journal of Higher Education*, vol. 59, núm. 1, enero-febrero, pp. 1-21.

- Weick, K.E. (1976). "Educational organizations as loosely coupled systems", en *Administrative Science quarterly*, 21 (1), pp. 1-19.
- Weimer, M. (1997). "Integration of teaching and research: Myth, reality, and possibility", en *New Directions for Teaching and Learning*, 72, pp. 53-62.
- Menges, R.J (1999). Dilemmas of newly hired faculty. In R.J. Menges and Associates, *Faculty in new jobs. A guide to settling in, becoming established, and building institutional support*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass Publishers.

CAPÍTULO 4

LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN ESTADOS UNIDOS DURANTE LA DÉCADA DE LOS NOVENTA. UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Laura E. Padilla González

La bibliografía relativa a la profesión académica en Estados Unidos es demasiado extensa por lo que esta revisión de la literatura no pretende cubrirla de manera exhaustiva, y más bien presenta una muestra temática de problemas fundamentales relacionados con el profesorado. La presente revisión de la literatura se centra en cuatro aspectos:

- 1) la participación del profesorado en la toma de decisiones en las instituciones de educación superior (IES),
- 2) los cambios en la configuración del profesorado,
- 3) la confrontación entre las funciones de docencia e investigación, y
- 4) la influencia de las nuevas tecnologías de la información en el rol tradicional del profesorado.

Se considera que estos cuatro tópicos constituyen importantes desafíos para la profesión académica en EU y que, de alguna manera, están impactando el desa-

rrollo de la misma. Además de los problemas inherentes de la propia profesión, existe otra problemática asociada con el estado de la educación superior en general, y que remite a temas como el financiamiento, el aseguramiento de la calidad y la acreditación, entre otros, que a pesar de estar relacionados con la problemática del profesorado no se incluyen explícitamente en esta revisión.

Todos los textos y artículos incluidos aquí se han desarrollado sobre la base de investigaciones sólidas, fundamentadas en metodologías rigurosas ya sea de índole cualitativa o cuantitativa, aunque cabe señalar que cerca de 90% de los trabajos se hace con un acercamiento cuantitativo más o menos complejo, es decir, existen desde los que se basan en estadísticas descriptivas hasta otros en los que se trabaja con complejos modelos multivariados. Una proporción importante de este tipo de estudios se realiza a través de fuentes de información o bases de datos secundarias, como el National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF) que se lleva a cabo periódicamente por el National Center of Education Statistics (NCES) del Departamento de Educación de EU; además este centro desarrolla otros estudios relacionados con el profesorado pero centrados en aspectos particulares, por ejemplo el salario y los beneficios que percibe.

Otros estudios sobre académicos son realizados por fundaciones privadas como la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, o por universidades como el del Higher Education Research Institute (HERI) de la Universidad de California, en Los Ángeles y permiten la construcción de bases de datos confiables sobre académicos, tienen carácter nacional, se construyen en su mayoría con base en encuestas que se aplican periódicamente y conforman un importante recurso que facilita la investigación en el área. Se incluyen también algunos artículos de opinión prospectiva escritos por académicos prestigiados como Kerr (1994) o Duderstadt (1999).

Las condiciones de la moderna profesión académica en Estados Unidos comienzan a mejorar notablemente después de la segunda Guerra Mundial y alcanzan su plenitud a principios de la década de los setenta; de hecho, a este periodo se le conoce como la edad de oro del profesorado (Freeland, 1997). Durante este lapso el prestigio social se incrementó y alcanzó notables mejoras en relación con la libertad académica y la participación en la toma de decisiones, obteniendo el control de cuestiones relativas al currículo, la política pública, la selección y promoción del profesorado y del personal administrativo, entre otras. El profesorado mejoró también su salario y prestaciones y comenzó a ampliar su composición social, superando barreras asociadas con la religión, la raza y el género a través de políticas como la “acción afirmativa” (Jencks y Riesman, 1968; Finkelstein, 1984; Bowen y Schuster, 1986). Sin embargo, el contexto social

y político de los setenta, junto con problemas de financiamiento, impulsaron importantes cambios en la educación superior en Estados Unidos, repercutiendo principalmente en la compensación y condiciones de trabajo del personal académico.

A partir de la década de los ochenta, y como resultado de cambios sociales, políticos y económicos, la eficacia de la educación superior en EU comienza a cuestionarse sobretodo en términos de la calidad de los resultados del aprendizaje de los estudiantes o egresados. Lo anterior se expresa en varios reportes nacionales que critican la calidad en el nivel superior, especialmente de la educación de pregrado, y su débil respuesta a los requerimientos de la sociedad.

Como resultado, el gobierno a nivel federal y estatal, los legisladores y las agencias de acreditación, entre otros, comienzan a demandar más y mejor información institucional para apoyar el creciente costo de la educación superior en un contexto de restricción financiera. La educación de pregrado se convierte en una preocupación nacional y en el centro de los requerimientos de rendición de cuentas, lo cual se percibe como una amenaza a la tradicional autonomía de las instituciones de educación superior y a la libertad académica del profesorado.

Gran parte de esta preocupación se torna sobre el papel que ha desempeñado el personal académico en la calidad de los resultados de la educación superior ya que éste tiene un alto grado de responsabilidad en el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión. En este contexto, el prestigio social y la credibilidad de la profesión académica ha disminuido, fallando al explicar a la sociedad su contribución y la importancia de los valores académicos tradicionales (Altbach, 1999). Durante los últimos veinte años la profesión académica ha sido criticada como poco demandante, con altos salarios y seguridad en el trabajo de por vida, condiciones que no se otorgan a ninguna otra profesión en EU. Es en este contexto en que la profesión, además, debe de enfrentar retos más particulares, mismos que son descritos a continuación.

PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA TOMA DE DECISIONES

El actual contexto de la educación superior en EU, caracterizado por restricciones financieras y creciente demanda de rendición de cuentas, ha favorecido el desarrollo de complejas estructuras organizacionales y burocracias que han incrementado su participación en la toma de decisiones relativa a determinadas condiciones de trabajo del profesorado. Con-

cretamente, la administración universitaria está modificando el tradicional patrón de contratación del personal académico, que descansa en la plaza de base o definitiva (*tenure*) y el contrato de tiempo completo; igualmente, la administración influye en las políticas de asignación del tiempo del profesorado y los criterios y procedimientos de evaluación del personal académico, lo cual repercute en valores académicos tradicionales como la libertad académica (Elman, 1994; O'Neil, 1998).

Como resultado de lo anterior, el rol tradicional del profesorado en la toma de decisiones en las instituciones de educación superior ha pasado a ser más periférico (Dill y Peterson, 1999) produciendo tensión entre el personal académico y el administrativo y la disminución de la lealtad y compromiso tanto de la institución hacia el profesorado como del profesorado hacia la institución. Kerr (1994) señala que se ha pasado de un paradigma tradicional a uno postmoderno en la vida académica, que enfatiza los intereses individuales o de grupos sobre el bienestar de la universidad como una comunidad de auto-gobierno concentrada en el avance del conocimiento.

Esta preocupación también ha sido señalada por Finkelstein, Seal, y Schuster (1998), aunque estos autores notan que existen ciertas diferencias si se toman en cuenta diferentes tipos de instituciones, disciplinas o, incluso, la perspectiva de género. La creciente diversidad del personal académico, si bien es considerada como una fortaleza del profesorado, dificulta también la creación de un sentido de comunidad comprometida en un esfuerzo común al generar una multiplicidad cultural al interior de las instituciones (Chronister, 1991; Altbach, 1999).

Esta situación ha disminuido la participación tradicional del profesorado en la toma de decisiones a través del senado y de estructuras de auto-gobierno colegiado o toma de decisiones compartida (Birbaum, 1991; Gilmour, 1991). Además, se presenta también una paradoja, ya que al mismo tiempo que se demanda una mayor participación en la toma de decisiones se rehúsa a participar en comités institucionales. En algunos casos, mayoritariamente en los colegios públicos con programas de cuatro años y en los de dos años (*community colleges*), la participación del profesorado se ha canalizado a través de sindicatos que se orientan a mejorar la estabilidad en el trabajo, los salarios y las condiciones de trabajo; sin embargo, de acuerdo con datos ofrecidos por la American Faculty Poll (Sanderson, Phua y Herda, 2000), ésta no es una práctica extendida en Estados Unidos.

Es claro, entonces, que un importante desafío para el profesorado en EU es crear una comunidad académica renovada a través de la cual participen en la toma de decisiones pertinentes al trabajo académico, lo anterior

en un contexto que más bien enfatiza la especialización y la individualización del mismo (Clark, 1991).

CAMBIOS EN LA CONFIGURACIÓN DEL PROFESORADO

La mayor parte de la información incluida en este rubro se obtiene del National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF), que se lleva a cabo por el National Center for Education Statistics (NCES, 2001) cada seis años, siendo el más reciente el aplicado en el otoño de 1998. Para este año se reporta la existencia de 1.1 millones de miembros del personal académico o de instrucción, distribuidos en 3 396 instituciones de educación superior públicas y privadas no-lucrativas. De acuerdo con este estudio se han identificado ciertos cambios en la configuración del personal que, tradicionalmente, ha estado constituida por profesores varones, blancos, con doctorado, de tiempo completo y con nombramiento de base (*tenure*). A continuación se detallan algunos de estos cambios.

De acuerdo con la NSOPF-1998, el profesorado de tiempo parcial representa ahora 43% del total, variando esto según el tipo de institución. Por ejemplo, en las orientadas hacia la investigación, el personal de tiempo parcial representa menos de 30%, mientras que en los colegios de dos años representa cerca de 64%. Esta situación es estudiada por importantes investigadores educativos como Gappa y Leslie (1992) quienes apoyan la existencia de personal académico de tiempo parcial, siempre y cuando existan adecuadas condiciones de trabajo que les permitan una incorporación activa y creativa al trabajo académico, evitando prácticas de discriminación o explotación. Además, la proporción de profesores con nombramientos de base es mayor entre los profesores de tiempo completo (53%) que entre los de tiempo parcial (sólo 4%), aunque en general la proporción de personal académico con base definitiva ha decrecido para ambos grupos.

Lo anterior indica que el sistema de plazas definitivas en el contexto de la profesión académica está siendo altamente cuestionado. Un núcleo importante, aunque reducido, de la literatura en contra de este sistema ataca el fundamento del mismo, mientras que la mayor parte de las críticas enfatiza la inadecuada operación o los vicios en que se incurre al asignar los nombramientos de base y su posterior revisión (Finkin, 1998; Tierney, 1998). Este último tipo de crítica puede de hecho contribuir a mejorar el sistema y no ataca el fundamento de esta práctica que se considera asociada con los valores tradicionales de libertad académica (Finkin, 1998; Tierney, 1998; Chronister y Baldwin, 1999).

El incremento en la proporción de profesores de tiempo parcial y no sujetos al sistema de plaza definitiva preocupa a algunos estudiosos de la educación superior en cuanto al impacto que estos cambios puedan tener en el papel y desempeño del profesorado, tales como una disminución en el sentido de pertenencia y compromiso institucional, en la autonomía y seguridad en el trabajo y en la consistencia de los programas académicos en que se vean involucrados. Finkelstein, Seal y Schuster (1998) también han señalado que esta situación puede afectar el interés de profesionales talentosos en perseguir una carrera académica.

Sin embargo, otros autores manifiestan que este tipo de profesorado ayuda a las instituciones de educación superior a sobrellevar su costo y genera una flexibilidad organizacional que les permite ajustarse a los cambiantes requerimientos de la educación superior en cuanto a currículo, intereses de los estudiantes, las fuerzas de mercado, los reordenamientos de las fronteras disciplinarias, o el uso de las nuevas tecnologías de instrucción, entre otros aspectos. Esta problemática se refleja en una abundante literatura, especialmente en los últimos años se han publicado importantes libros al respecto, entre los que destacan Baldwin y Chronister (2000), Mallon (2001) y Chait (2002).

Se han identificado también ciertos cambios en la composición del profesorado en determinadas variables demográficas. En relación con el género, aunque los hombres siguen siendo mayoría, ahora representan 63.7% mientras que en el año de 1992, representaban el 67% (NCES, 2001). Sólo en los colegios de dos años y entre el personal académico de tiempo parcial la proporción de hombres y mujeres se encuentra distribuida casi a partes iguales. Resultados obtenidos a través de la encuesta realizada por el Higher Education Research Institute (HERI), de la Universidad de California en los Angeles (UCLA), señalan que la igualdad de género entre el personal académico está aún por alcanzarse ya que las mujeres permanecen en los rangos más bajos de poder, de salarios y de productividad en investigación (Sax, Astin, Korn y Gilmartin, 1999). Varios artículos confirman lo anterior.

En cuanto a la raza o grupo étnico, la proporción de personal blanco no-hispano ha permanecido casi igual desde 1992 (86.5%), representando, para 1998, 85.1% del personal de tiempo completo y 87.6% del de tiempo parcial, lo que algunos autores relacionan con cambios restrictivos en las políticas de “acción afirmativa”. Creamer (1998) estudia la problemática de la equidad considerando aspectos de género y raza en relación con la productividad del profesorado. En relación con la edad, algunos autores señalan la tendencia de envejecimiento del personal académico, ya que el

promedio es de 49.2 años y cerca de 32% cuenta con 55 años o más (NCES, 2001). Cabe señalar que el profesorado no está sujeto en la actualidad a políticas de retiro obligatorio.

En general, la proporción de personal académico con doctorado asciende a 67%, aunque entre el de tiempo parcial sólo 27% cuenta con este grado. La proporción de profesores con doctorado es mayor (83-92%) en instituciones que enfatizan la investigación y el doctorado y menor (20%) en colegios de dos años (NCES-NSOPF, 1999).

Existen numerosos textos y artículos centrados en los problemas de género y raza o grupo étnico, además de los que analizan el problema de la reducción del profesorado de tiempo completo y con plaza definitiva. Para una visión de los cambios en la configuración del profesorado que algunos autores prevén se puede consultar Gaff, *et al.* (2000) y Rice *et al.* (2000).

Éstas son las principales tendencias en los cambios identificados en la configuración del profesorado. A continuación se describe el desafío que enfrentan la noción del trabajo académico (*scholarship*) y las funciones que tradicionalmente ha desempeñado.

EL CONFLICTO ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Algunos estudiosos sugieren que una medida importante para restaurar la credibilidad de la profesión académica es otorgar un mayor énfasis a la educación de pregrado y a la calidad de la docencia, ante la fuerte presencia del modelo dominante de la universidad orientada hacia la investigación (Boyer, 1990; Fairweather, 1996; Altbach, 1999). Estos autores señalan que el predominio de la investigación sobre la docencia ha creado un desequilibrio en el trabajo académico que se refleja en el sistema de evaluación y promoción. De hecho, Boyer (1990) propone una nueva, más amplia, inclusiva y creativa conceptualización del trabajo académico que comprende el descubrir el conocimiento a través de la investigación, pero también el aplicar, integrar y compartir el conocimiento a través de la docencia y el servicio.

A pesar de muchos argumentos e intentos por cambiar la noción y el sistema de evaluación y promoción del trabajo académico para equilibrar la importancia de docencia e investigación algunos autores (Knapper, 1997; Diamond y Adam, 1998; Bellas y Toutkoushian, 1999) encuentran que las políticas y prácticas en este campo continúan recompensando a la investigación por encima de la docencia de pregrado. Existe una amplia bibliografía

fía acerca de la evaluación del personal académico que no está incluida en esta revisión.

La literatura relativa al conflicto entre docencia e investigación es extensa y de acuerdo con Braxton (1996) puede ser agrupada en tres perspectivas: de complementariedad, de conflicto y de ausencia de relación o perspectiva nula. La perspectiva de complementariedad enfatiza la estrecha relación entre docencia e investigación teniendo en cuenta su misión, valores académicos y sus roles mutuamente reforzadores. Algunos de los autores que sostienen esta perspectiva son Gavlick (1996), Sullivan (1996), y Clark (1997).

La perspectiva de conflicto subraya las diferencias entre estas actividades y la dificultad de simultáneamente alcanzar la excelencia en ambas; esta perspectiva asume que el interés del profesorado en la investigación deteriora la calidad y el tiempo que se dedica a la docencia. Algunos estudios sugieren que al incrementarse el tiempo y el esfuerzo dedicado a la productividad en investigación se descuida la docencia dentro y fuera del salón de clases afectando la calidad de la misma (Boyer, 1990; Massy y Zemsky, 1994; Fairweather, 1996). Otros estudios subrayan el conflicto entre docencia e investigación enfatizando que ambas actividades requieren habilidades y rasgos de personalidad distintos.

Por ejemplo, Blackburn, Lawrence, Bieber y Trautavetter (1991) demuestran que existe un diferente conjunto de variables personales e institucionales que están relacionadas con la preferencia por docencia o investigación. Por su parte, Astin y Chang (1995) encuentran que las instituciones centradas fuertemente en investigación tienden a producir un patrón generalmente negativo de resultados en los estudiantes, con excepción de colegios altamente selectivos de las artes liberales; resultados similares son presentados por Eimers (1997) quien, además, encuentra que la productividad está ligada con la satisfacción en el trabajo.

Otros autores sugieren que el conflicto entre estas actividades es fomentado por el sistema de evaluación y promoción del personal académico, el que privilegia a la investigación y sus resultados, es decir las publicaciones y afecta la toma de decisiones en cuanto al uso y distribución del tiempo y esfuerzo del profesorado.

Por ejemplo, Menges (1999) señala que el personal académico de nuevo ingreso enfrenta una disonancia con el sistema de evaluación ya que pasan la mayor parte de su tiempo en la docencia mientras que la compensación, la adquisición de la plaza definitiva y la promoción dependen en gran medida de la productividad en investigación; resultados similares son presentados también por Perry *et al.* (2000). Esta situación ha propiciado

que la docencia sea considerada por el personal académico como un predictor negativo de la promoción en el trabajo.

Por último, la tercera perspectiva sugiere que tanto la investigación como la docencia son independientes una de otra, ni se refuerzan entre sí pero tampoco compiten entre ellas (Braxton, 1996; Olsen y Simmons, 1996). Milem, Berger y Day (2000) encuentran que un incremento en la docencia no necesariamente afecta la productividad en investigación y viceversa. No obstante, estos autores notan que en términos de isomorfismo institucional en educación superior, los colegios y universidades se están pareciendo más en sus patrones de distribución del tiempo del profesorado. Esta tendencia homogeneizadora puede ser propiciada por patrones comunes de socialización normativa prevalecientes en el posgrado y por la naturaleza del sistema de evaluación que funciona como un mecanismo regulador.

Weimer (1997) señala que la mayoría de los estudios realizados bajo estas perspectivas han usado definiciones arbitrarias y estrechas de las funciones académicas. Por ejemplo, se han tomado como indicadores de efectividad de docencia sólo las evaluaciones de los estudiantes, o como indicadores de productividad en investigación sólo el conteo de las publicaciones. De hecho, existen varios textos y artículos que abundan en el problema de la productividad del profesorado (Creamer, 1998; Dunder y Lewis, 1998; Tierney, 1999; Teodorescu, 2000). Especialmente enfocados en la efectividad de la enseñanza pueden encontrarse los siguientes autores Mentkowski *et al.* (2000) y Hativa *et al.* (2001). Además, existen numerosos artículos centrados en la productividad del profesorado en general (Porter y Umbach, 2001; Taylor, 2001; Rhoades, 2001).

Weimer (1997), Schuster (1993) y Olsen y Crawford (1998) notan la necesidad de contar con una noción más rica del trabajo que se transmite desde que los futuros académicos están formándose, lo que ocurre generalmente en el posgrado, y que permita al profesorado enfatizar diferentes actividades en distintos puntos de sus carreras.

Existen otros estudios que analizan variables como la forma en que el profesor distribuye su tiempo o el sistema con que es evaluado y su relación con la satisfacción del profesorado en el trabajo (Lindholm, 1999; Hagedorn, 2000).

El debate teórico acerca de este tema continúa y ninguna de estas tres perspectivas está suficientemente apoyada por evidencia rigurosa, por lo que es conveniente continuar explorando la relación entre docencia e investigación de manera que se pueda construir una noción enriquecida del trabajo académico y, por ende, de la profesión.

EL PAPEL DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Preocupaciones financieras, tendencias democratizadoras, nuevos patrones de carreras profesionales, cambiantes demandas en el mercado de trabajo y en los intereses de los estudiantes, entre otros elementos, requieren de estrategias educativas más flexibles e innovadoras que pueden ser impulsadas por los nuevos métodos educativos que se han desarrollado de la mano de la tecnología de la información (Knapper y Cropley, 2000). El uso de esta tecnología en educación superior puede ayudar a enfrentar los desafíos presentados por el mercado de trabajo y el continuo requerimiento de aprendizaje que es propio de la moderna sociedad global basada en el conocimiento y la información, elementos que se perciben actualmente como la principal fuente generadora de riqueza para las naciones.

La tecnología de información ha impactado positivamente el desarrollo de funciones académicas básicas como la investigación o el apoyo administrativo, sin embargo su impacto en la docencia y el aprendizaje es un tema controversial (Gumport y Chun, 1999). El uso de esta tecnología por sí misma no garantiza una educación de calidad y por tanto las instituciones deben hacer uso de este recurso de una manera inteligente para que los estudiantes aprendan no sólo cómo localizar información a través de esta tecnología sino además cómo organizarla, evaluarla y aplicarla (Bollentin, 1998). Además, dependiendo de cómo esta tecnología de información sea usada, podrá también propiciar o desalentar la interacción entre estudiantes y entre ellos y el profesorado. Este tipo de interacciones cobran una relevancia especial ya que han sido identificadas como elementos fundamentales en la obtención de resultados satisfactorios en el aprendizaje (Astin, 1995).

Es importante notar que el surgimiento de estas tecnologías ha propiciado también lo que se ha denominado la barrera digital (*digital divide*) (Newman, 2000), para describir el hecho de la dificultad para acceder a la misma tanto por parte de los estudiantes como de los profesores.

El uso de esta tecnología de información ha influido grandemente en el desarrollo del aprendizaje a distancia, el que es considerado por algunos autores como una amenaza a la existencia de la universidad y del profesor tradicional (Duderstadt, 1999; Holmes, 1999). Nuevos sistemas de aprendizaje a distancia, que descansan en el uso de la tecnología de información, han propiciado el surgimiento de nuevas formas de proporcionar y distribuir el conocimiento e involucrar a mayores audiencias, formas que compiten con la manera tradicional en que lo han hecho las IES (Boschmann,

1998). Además, la ubicuidad del proceso educativo se hace una realidad; el hecho de poder llevar instrucción a cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier lugar amplía sin duda las oportunidades educativas al facilitar el acceso, la flexibilidad, la auto-dirección y la relevancia del proceso educativo.

Sin embargo, cuestiona también los conceptos tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Young, 1997; Twigg, 1994) y modifica los indicadores de efectividad que tradicionalmente se han utilizado en los mismos, enfatizando ahora las competencias de los estudiantes a través de un proceso de certificación (Noam, 1995). Inclusive los indicadores para evaluar el trabajo académico en el campo de la enseñanza se podrán ver modificados (Wolcott, 1997). Este tópico, de hecho, se encuentra cada vez más presente en la literatura y es difícil encontrar una revista especializada en educación superior que no incluya un artículo relacionado con esta problemática.

La nueva tecnología de información, aunada a modelos cada vez más organizados de aprendizaje a distancia, está siendo considerada como una fuerza que cambiará dramáticamente la forma de proporcionar y organizar la educación superior impactando incluso los criterios de calidad establecidos por las agencias de acreditación (Oblinger y Gold, 1997; Green, 1999). El hecho es que se requiere de investigación adicional en este campo para valorar más adecuadamente el papel que esta tecnología puede llegar a tener en la educación superior, y particularmente en el rol del profesorado, el uso y distribución de su tiempo, la forma de evaluar el trabajo docente y el medioambiente de trabajo. Una bibliografía selecta al respecto puede encontrarse en el reporte preparado por The Institute for Higher Education Policy (1999).

NOTAS FINALES

Además de los artículos y textos de estos cuatro tópicos señalados existen otras temáticas que no han sido incluidas aquí, por ejemplo, la evaluación del personal académico o la satisfacción en el trabajo, pero también un núcleo importante de trabajos relacionados con situaciones de orden psicológico o de la psicología social, por ejemplo, estrés o desgaste profesional. Otra extensa área de investigación presenta estudios sobre el personal académico que se orientan a disciplinas específicas. La diversidad es un tema que cada vez cobra mayor importancia como área de investigación. Por último, es importante resaltar el esfuerzo que durante la década

de los noventa realizaron Boyer (1994) y Altbach (1996) para caracterizar a la profesión académica en el plano internacional, llevando a cabo dos encuestas con este carácter en las que participaron 14 países, entre ellos, México.

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, P. G. (ed.) (1996). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*, Princeton, N J: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Altbach, P. G. (1999). "Harsh realities. The professoriate faces a new century", en P. G. Altbach, R. Berdahl, y P. Gumpert (eds.) *American Higher education in the twenty-first century* Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 271-97.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. y Chang, M. J. (1995). "Colleges that emphasize research and teaching", en *Change* septiembre-octubre, pp. 45-49.
- Baldwin, R.G., Chronister, J.L. (2000). *Teaching without tenure: Policies and practices for a new era*. Ba: Johns Hopkins Univ. Pbs.
- Bellas, M. L, y Toutkoushian, R. K. (1999). "Faculty time allocations and research productivity: Gender, race, and family effects", en *Review of Higher Education*, vol. 22, (4), pp. 367-390.
- Birbaum, R. (1991). "The latent organizational functions of the academic senate: Why senates do not work but will not go away", en R. Birnbaum (ed.). *Faculty in governance: The role of senates and joint committees in academic decision making*, 75:7-26, San Francisco: Jossey-Bass.
- Blackburn, R. T., Lawrence, J.H., Bieber, J.P., & Trautvetter, L. (1991). "Faculty at work: Focus on teaching", en *Research in Higher Education*, 32 (4), pp. 363-383.
- Bollentin, W. R. (1998). "Can information technology improve education? Measuring voices, attitudes and perceptions", en *Educom Review*, 33, (1), pp. 50-54.
- Boschmann, E. (ed.) (1995). *The electronic classroom: A handbook for education in the electronic environment*, Medford, N J: Learned Information, Inc.
- Bowen, H.R. y Schuster, J. H. (1986). *American Professors. A national resource imperiled*, Nueva York: Oxford University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*, Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFAT).
- Boyer, E. L.; Altbach, P.G., y Whitelaw, M. J. (1994). *The academic profession: An international perspective*, Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Braxton, J. M. (ed.) (1996). "Faculty teaching and research: Is there a conflict?" en *New Directions for Institutional Research*, 90, San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Chait, R. P. (ed.) (2002). *The questions of tenure*, MS: Harvard University Press.
- Chroniste, J. L. (1991). Institutional culture and the new professoriate. *Academe*, 77, (5), pp. 23-26.
- Chronister, J. L. y Baldwin, R. G. (1999). "Marginal or mainstream? Full-time faculty off the tenure track", *Liberal Education*, 65 (4, Fall), pp. 16-23.
- Clark, B. (1997). "The modern integration of research activities with teaching and learning", *The Journal of Higher Education*, 68 (3), pp. 241-255.
- Clark, B. (1991). "Faculty organization and authority", en M.W.Peterson (ed.). *Organization and governance in higher education*, ASHE Readers. Needham Heights, MA: Simon & Schuster Custom Publishing.
- Creamer, E. G. (1998). "Assessing faculty publication productivity. Issues of equity", *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 26 (2).
- Diamond, R. y Adam, B. (1998). Changing priorities at research universities, 1991-1996. (Based on: The National Study of Research Universities on the Balance between Research and Undergraduate Teaching, 1992, by Peter J. Gray, Robert Froh, Robert Diamond), *ERIC ED 417679*, Nueva York: Center for Instructional Development. Syracuse University.
- Dill, D.D., & Peterson, K. H. (1999). Faculty participation in strategic policy making. In
- M. W. Peterson (ed.), *ASHE Reader on planning and institutional research*. Needham Heights, MA: Pearson Custom Publishing, 439-463.
- Duderstadt, J. J. (1999). "The 21st century university: A tale of two futures", en M. W. Peterson (ed.), *ASHE Reader on Planning and Institutional Research*. Needham Heights, Ma: Pearson Custom Publishing.
- Dundar, H. y Lewis, D. R. (1998). "Determinants of research productivity in higher education", en *Research in Higher Education*, 39, (6), pp. 607-631.
- Eimers, M. T. (1997). "The role of intrinsic enjoyment in motivating faculty", *Thought and Action*, XIII, (2), pp. 125-142.
- Elman, S. E. (1994). "Academic freedom and regional accreditation: Guarantors of quality in the academy", en *New Directions for Higher Education*, 88: 89-100.
- Fairweather, J. (1996). *Faculty work and public trust: Restoring the value of teaching and public service in American academic life*, Boston: Allyn & Bacon.
- Finkelstein, M.; Seal, T. y Schuster, J. (1998). *The new academic generation: A profession in transformation*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Finkelstein, M. J. (1984). *The American academic profession*, Ohio State University Press.
- Finkin, M. (1998). "Tenure and the entrepreneurial academy: A reply", en *Academe*, 84 (1), pp. 14-22.

- Freeland, R. M. (1997). "The world transformed: A golden age for American universities, 1945-1970", en L. F. Goodchild y H. S. Wechsler (eds.) *The History of Higher Education*, Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- Gaff, J. *et al.* (2000). *Building the faculty we need*, Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Gappa, J. M. y Leslie, D.W. (1992). *The invisible faculty. Improving the status of part-timers in higher education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gavlick, M. (1996). "Triangulation the relationship among publication productivity, teaching effectiveness, and student achievement", en *New Directions for Institutional Research*, 90, pp. 49-56.
- Gilmour, J. (1991). "Your faculty senate: More effective than you think?", en *Academe*, 77, (5), pp. 16-19.
- Green, K. C. (1999). "When wishes come true. Colleges and the convergence of access, lifelong learning, and technology", en *Change*, 31 (2), pp. 10-15.
- Gumport, P. J. y Chun, M. (1999). "Technology and higher education", en P. G. Altbach, R. Berdahl, y P. Gumport (eds.) *American Higher education in the twenty-first century*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 271-97.
- Hagedorn, L. S. (2000). "Conceptualizing faculty job satisfaction: Components, theories, and outcomes", en L.S. Hagedorn (ed.) *What contributes to job satisfaction among faculty and staff. New Directions for Institutional Research*, 105 (primavera), pp. 5-20.
- Hativa, N.; Barak, R.; Simhi, E. (2001). "Exemplary university teachers", en *The Journal of Higher Education*, 72 (6), pp. 699-729.
- Holmes, W. (1999). "The transforming power of information technology", en *Community College Journal*, 70 (2), pp. 10-15.
- Jencks, C., y Riesman, D. (1968). *The academic revolution*, Nueva York: Doubleday.
- Kerr, C. (1994). "Knowledge ethics and the new academic culture", en *Change*, 26, (1), pp. 8-15.
- Knapper, C. (1997). "Rewards for teaching", en *New Directions for Teaching and Learning*, 72, pp. 41-52.
- Knapper, C. y Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*, Londres: Kogan Page.
- Lindholm, J. A. (1999). "Academic work motivation: Job satisfaction and professional commitment between full-and part-time faculty" Paper, *Association for the Study of Higher Education (ASHE)*, San Antonio, Tx.
- Mallon, W. T. (2001). *Tenure on trial: Case studies of change in faculty employment policies*. Routledge Falmer Publishers.
- Massy, W. F. y Zemsky, R. (1994). "Faculty discretionary time: Department and the 'academic ratchet'", en *Journal of Higher Education*, 65 (1), pp. 1-22.

- Menges, R. J. (1999). "Dilemmas of newly hired faculty", en R. J. Menges and Associates, *Faculty in new jobs. A guide to settling in, becoming established, and building institutional support*, San Francisco, Ca.: Jossey-Bass Publishers.
- Mentkowski, M. et al. (2000). *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Milem, J. F.; Berger, J. B. y Dey, E. (2000). "Faculty time allocations: A study of change over twenty years", en *Journal of Higher Education*, 71 (4), pp. 454-475.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2001). *Background characteristics, work activities, and compensation of faculty and instructional staff in postsecondary institutions: Fall 1998*, Washington, DC: NCES, Department of Education, USA, by Linda J. Zimler.
- Newman, F. (2000). Saving higher education's soul. *The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World* (en línea), julio 10, 1-18.
- Noam, E.M. (1995). "Electronics and the dim future of the university", *Science*, 270, octubre, pp. 247-249.
- Oblinger, D. G. y Cold, S. (eds.) (1997). *The learning revolution: The challenge of information technology in the Academy*, Bolton, NY: Anker Publishing Co.
- Olsen, D. y Crawford, L. A. (1998). "A five-year study of junior faculty expectations about their work", en *Review of Higher Education*, 22, (1), pp. 39-54.
- Olsen, D. y Simmons, A. (1996). "The research versus teaching debate: Untangling the relationships", en *New Directions for Institutional Research*, 90, pp. 31-39.
- O'Neil, R. (1998). "Academic freedom: Revolutionary change or business as usual?", en *Review of Higher Education*, 21, (3), pp. 257-65.
- Perry, R.; Clifton, R.; Menec, V.M Struthers, W., y Menges, R. (2000). "Faculty in transition: A longitudinal analysis of perceived control and type of institution in the research productivity of newly hired faculty", en *Research in Higher Education*, 41 (2), pp. 165-194.
- Porter, S., y Umbach, P. (2001). "Analyzing faculty workload data using multilevel modeling", en *Research in Higher Education*, 42 (2), 171-196.
- Rice, R. E.; Sorcinelli, M. D., y Austin, A. E. (2000). "Heeding new voices: Academic careers for a new generation", *New Pathways. Working Paper Series. No 7*, Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Rhoades, G. (2001). "Managing productivity in an academic institution: Rethinking the whom, which, what, and whose of productivity", en *Research in Higher Education*, 42 (5), pp. 619-632.
- Sanderson, A., Puha, V. C., y Herda, D. (2000). *The American Faculty Poll*, Chicago, IL: National Opinion Research Center.
- Sax, L.; Astin, A. W.; Korn, W., y Gilmartin, S. (1999). *The American college teacher: National Norms for the 1998-1999 HERI Faculty Survey*. Los Angeles, Ca: Higher Education Research Institute, UCLA.

- Schuster, J. H. (1993). "The environment for faculty and their development as teachers", en Weimer, M. (ed.) *Faculty as teachers: Taking stock of what we know*, Pennsylvania State University.
- Sullivan, A. V. (1996). "Teaching norms and publication productivity", *New Directions for Institutional Research*, 90, pp. 15-21.
- Taylor, J. (2001). "The impact of performance indicators on the work of university academics: Evidence from Australian universities", *Higher Education Quarterly*, 55, (1), pp. 42-61.
- Teodorescu, D. (2000). Correlates of faculty publication productivity: A cross-national analysis. *Higher Education*, 39, marzo, pp. 201-222.
- The Institute For Higher Education Policy. (1999) *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. Documento preparado para la National Education Association NEA y la American Federation of Teachers.
- Tierney, W. G. (1998). "Leveling tenure: Locating tenure and other controversies", en *American Behavioral Scientist*, 41, (5), pp. 627-37.
- Tierney, W. G. (ed.) (1999). *Faculty productivity. Facts, fictions, and issues*, Nueva York: Falmer Press.
- Twigg, C. (1994). "The changing definition of learning", en *Educom Review* 29, 4, (en línea: <http://www.educom.edu/web/pubs/reviewArticles/29422>).
- Weimer, M. (1997). "Integration of teaching and research: Myth, reality, and possibility", en *New Directions for Teaching and Learning*, 72, pp. 53-62.
- Wolcott, L. (1997). "Tenure, promotion, and distance education: Examining the culture of faculty rewards", en *The American Journal of Distance Education*, 11, (2), pp. 3-18.
- Young, J.R. (1997). Rethinking the role of the professor in an age of high-tech tools. *The Chronicle of Higher Education*, A-28 (octubre 3).

ANEXOS

ESQUEMA 2
GRUPOS DISCIPLINARIOS E INSTITUCIONALES
QUE HAN SIDO ESTUDIADOS EN EL PERÍODO 1994-2002,
SEGÚN INSTITUCIÓN, UBICACIÓN GEOGRÁFICA, AUTORES
Y AÑO DE PUBLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Grupo disciplinario o institucional	Institución	Estado	Autores
Académicos: profesores e investigadores	Área de Sociología de las Universidades-UAM-Azcapozalco	Zona metropolitana	Gil Antón <i>et al.</i> ; 1992
Astrónomos	Instituto de Astronomía/ UNAM	DF	Bartolucci; 1997
Bioquímicos	Facultad de Medicina/ UNAM	DF	Landesmann; 1997
Físicos	Instituto de Física/ UNAM	DF	Galán Giral; 1998
Computación	IIMAS/ UNAM	DF	López Camasco; 1998
Computación	IIMAS/ UNAM	DF	Cházaro y Lomnitz, 1998
Investigadores y profesores de carrera	Institutos de la Investigación Científica, y de Humanidades, facultades de Economía, Ciencias, y Ciencias Políticas y Sociales, CCH-UNAM	DF	García Salord, 1998
Investigadores y profesores	Institutos de Física y de Investigaciones Sociales, facultades de Ciencias y de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM	DF	Valero Chávez, 1999
Profesores de licenciatura	Facultad de Ciencias Sociales y Políticas- UNAM	DF	Villa Lever; 2001
Profesores de tiempo completo	Escuela Nacional Preparatoria-UNAM	DF	
Profesores de licenciatura		Nacional	Gil Antón <i>et al.</i> , 1994
Biólogos	Sistema Nacional de Investigadores	Nacional	
Académicos del SNI y académicos del PRIDE	Sistema Nacional de Investigadores/UNAM	Nacional DF	Arenas Basurto, 1998
Profesores de licenciatura	24 IES del país: universidades públicas, institutos tecnológicos e instituciones privadas	Nacional	Villa Lever, 1996
Profesores	Unidades regionales de la UPN	Nacional	Izquierdo, MA, 1998

(Continúa)

Grupo disciplinario o institucional	Institución	Estado	Autores
Ingeniería civil, sociología, física, administración	UNAM, IPN, UAM, UIA, CINVESTAV, I. Mora, La Salle, UDGTO, UBAJIO, CIO, UdeG, UAG, ITESO, UAEM, TEC, ININ, COLMEXIQ, UANL, ITSEM, ITECNI, COLFNO, BUAP, UPAEP, INAOE, UDLA, UNISON, ITSON, COLSOSN, UVERAC, UAZAC, TECZAC	DF, México Nuevo León, Puebla, Sonora, Zacatecas, Guanajuato, Veracruz	Grediaga Kuri; 1999
Profesores	Universidad Autónoma de Yucatán	Yucatán	Torres López, 1992
Profesores		Guadalajara, Jal.	Arechavala y Pérez Díaz, s/f
Profesores de psicología	UdeG	Guadalajara, Jalisco	Romo Beltrán, 1996, 1999
Profesores	UAZ	Zacatecas	Remedi E., 1997
Investigadores	Instituto de Botánica y Departamento de Madera, Celulosa y Papel. UdeG	Guadalajara, Jalisco	Chavoya M. L., 1998
Docentes del área de ciencias sociales y de humanidades	Universidad Autónoma de Chapingo		Piña, J. M., 1998
Profesores de tiempo completo	Universidad pública y privada	Puebla, Puebla	Osorio Guzmán, 1998
Investigadores	Institutos de Investigaciones Sociales y Económicas, Facultad de Historia, Escuela de Ciencias Sociales-UAS	Sinaloa	Álvarez, G., 1999;
Profesores	Universidad de Sonora, institutos Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, y Tecnológico de Hermosillo.	Sonora	Rodríguez Jiménez, 1999
Profesores e investigadores	Facultades de Química, Psicología, Derecho y Contabilidad. Universidad Autónoma de Querétaro-Juriquilla/UNAM/CINVESTAV	Querétaro, San Luis Potosí	Ibarra Rivas, Vega Guzmán, Rodríguez Bárcenas, 2000
Profesores e investigadores	Red Regional de Recursos Bióticos, Incubadora de Investigación en Óptica, UAMOR	Morelos región centro-sur	Barona Ríos César, 2000
Profesores e investigadores	Universidad Autónoma de Baja California	Baja California	Jesús Galaz Fortes, 2001

ESQUEMA 3. TESIS DE DOCTORADO, MAESTRÍA Y LICENCIATURA CONCLUIDAS Y EN PROCESO VINCULADAS
CON EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LOS ACADÉMICOS 1990-2002

Autor	Título	Institución	Año	Disciplina
<i>Doctorado</i>				
1. Quintanilla, Susana	El Ateneo de la Juventud: trayectoria de una generación	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	1990	Pedagogía
2. Ibarra, Luis	El buen maestro y la realidad del diablo	UAEMOR	1997	Educación
3. Landesmann, Monique	Identites academiques et generation. Le cas de enseignants de biochimie de l'Universit Nationale Autonome du Mexique	Univ. de París-Nanterre, Francia	1997	Ciencias de la Educación
4. Bartolucci, Jorge	La modernización de la Ciencia en México: el caso de los astrónomos	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM	1997	Sociología
5. Remedi, Eduardo	Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977	DIE-CINVESTAV	1997	Ciencias con esp. en inv. educ.
6. De Vries, Wietse	El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de las políticas públicas sobre el trabajo académico	Doctorado Interinstitucional en Educación, PIIES-UNAM	1998	Educación
7. Romo Beltrán, Rosa Marta	Currícula, cultura académica y producción	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	1998	Pedagogía
8. García Salord, Susana	Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como medios de constitución simbólica de las clases sociales	IIA-Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	1998	Antropología
9. Stefanovich, Ana Fedora	Modelo general para la evaluación del trabajo de los académicos en las instituciones de educación superior	Facultad de Educación, Universidad Anáhuac	1998	Evaluación educativa

Autor	Título	Institución	Año	Disciplina
10. Izquierdo, Miguel Ángel	Estrategias, oposiciones y conflictos entre maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, en su competencia por los estímulos económicos	Instituto de Ciencias de la Educación-UFEMOR	1998	Educación
11. Ibarra Colado, Eduardo	La Universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM	1999	Sociología
12. Medina, Patricia	La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	1999	Pedagogía
13. Grediaga Kuri, Rocío	Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos	COLMEX	1999	Sociología
14. Chavoya, María Luisa	La institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara	Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Educación-UAA	1999	Educación
15. Valero Chávez, Aida Imelda	Científicos naturales y científicos sociales: sus posturas frente a los programas de estímulos de la UNAM	Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Depto. de Educación-UAA	1999	Educación
16. José Raúl Rodríguez Jiménez	Mercado y profesión académica en Sonora	PIIE-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Depto. de Educación-UAA	1999	Educación
17. Eugenio Camarena Ocampo	Investigación: deconstrucción de una práctica académica, el Colegio de Pedagogía	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	1999	Pedagogía

Autor	Título	Institución	Año	Disciplina
18. Coria Ruderman, Adela	Tejer un destino. Sujetos institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba	DIE-CINVESTAV	2000	Ciencias con esp. en investigaciones educativas
19. Barona Ríos, César	Los espacios de investigación y docencia en el desarrollo de la universidad mexicana contemporánea		2000	
20. Casillas, Miguel Ángel	La recomposition du champ universitaire au Mexique	Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París	2001	Ciencias de la educación
21. Galáz, Jesús Francisco.	Job Satisfaction of Mexican Faculty in a Public State University. Reality through the lens of the professoriate	Claremont Graduate University, EUA	2001	Filosofía de la educación
22. Fresán, María Magdalena	Formación doctoral y autonomía intelectual; relaciones causales	Universidades Complutense de Madrid / Anáhuac	2001	Educación
23. López Beltrán, F.	El profesor, su educación e imagen popular		2001	
24. Hernández, Sara Gaspar	La tesis: un proceso pedagógico de construcción de conocimientos y significados culturales	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	2001	Pedagogía
25. Álvarez Mendiola, Germán	Las tensiones del cambio: modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México. Un estudio comparativo de tres casos	DIE-CINVESTAV	2002	En Ciencias con esp. en investigaciones educativas

Autor	Título	Institución	Año	Disciplina
<i>Maestría</i>				
1. Padilla, Laura y Ramírez, Dolores	Efectos de los cursos de formación pedagógica en la práctica docente de los profesores. El caso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes	PIIE-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Dpto. de Educación-UAA	1991	Educación
2. Ibarra, Luis Rodolfo	La práctica docente en los tiempos de la transición	Universidad Autónoma de Querétaro	1989	Educación
3. De Garay, Adrián S.	Los académicos del Departamento de comunicación de la Universidad Iberoamericana	Universidad Iberoamericana.	1992	Comunicación
4. González Rubí, Mario	Modernización y educación superior: el diseño de políticas para el posgrado en México (1984-1991)	Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora	1994	Sociología política
5. Arenas Basurto, Jorge G.	Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1984 –1997): el SNI y el programa del PRUDE en la UNAM	Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora	1998	Sociología política
6. Canales Sánchez, Alejandro	La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el período 1990-1996	DIE-CINVESTAV	1999	En Ciencias con esp. en investigaciones educativas
7. Magaña, Martha Alicia	Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos	Universidad de Colima	1999	Investigación
8. Odette, Lobato	Desarrollo de un indicador de calidad del proceso educativo: la calidad de vida en el trabajo en las actividades académicas en la UIA	Universidad Iberoamericana	1999	Ingeniería y administración en calidad
9. Cárdenas Cabello, C.	Cambios en la productividad y su impacto en el trabajo académico	FLACSO	2000	Sociología

Autor	Título	Institución	Año	Disciplina
10. Rondero López, Norma	Modos de regulación del trabajo universitario, 1950-2000: Una aproximación desde los enfoques sobre la gubernamentalidad	UAM-Iztapalapa	2001	Sociología del trabajo
11.	La salud de los académicos	UAM	2001	Sociología del trabajo
12. Tostado Gutiérrez, María Gilda	Identidad académica. Un estudio de las transformaciones que presentó entre la década de los 70 y los 90. El caso de la División de Ciencias Sociales en la UAM-X	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM	2002	Pedagogía
<i>Licenciatura</i>				
1. Torre López, Laura	Factores que afectan la satisfacción e insatisfacción de los maestros universitarios	Universidad Autónoma de Yucatán	1992	Educación
<i>Doctorado, en proceso</i>				
1. De Sierra Neves, María Teresa.	Los grupos académicos en los 90s	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM		Sociología
2. Castillo Ochoa, Emilia	Mujer académica de las instituciones de educación superior en Sonora: condiciones socio económicas, laborales, profesionales y su percepción sobre la profesión académica	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM		Sociología

Autor	Título	Institución	Año	Disciplina
3. Urquidí Treviño, Laura Elena	Estrés académico de educación superior. El caso de la Universidad de Sonora	Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Depto. de Educación-UAA		Educación
4. Castañeda Cortés, Jesús Benjamín	Los cuerpos académicos en las políticas públicas para la educación superior en México: un estudio del impacto del PROMEP en la Universidad Autónoma de Sinaloa	División de Estudios de Posgrado ENEP-Aragón-UNAM		Pedagogía
5. González Rubí, Mario	La investigación académica y sus instituciones en el México del fin de siglo. Un estudio comparado del cambio institucional en las ciencias sociales	DIE-CINVESTAV		Ciencias con esp. en investigaciones educativas
6. Hamui Sutton, Mery	Procesos de conformación y consolidación de grupos de investigación: factores materiales y simbólicos que convocan y dan sentido a los grupos	CES-COLMEX		Sociología
7. Padilla, Laura	Faculty Academic Socialization Strengthening the academic profession in Mexico	Center for Educational Studies, Claremont Graduate University		Educación
8. Rondero López, Norma	Modos de regulación del trabajo universitario, 1950-2000: Una aproximación desde los enfoques sobre la gubernamentalidad	UAM- Iztapalapa.		Sociología del trabajo
9. Hickman, Hortensia	Procesos de institucionalización, trayectorias e identidades. El caso de la Psicología experimental en la UNAM 1960/1985.	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM		Pedagogía

Autor	Título	Institución	Año	Disciplina
10. Santacruz, Leticia	El campo de la Investigación educativa en el Estado de Guanajuato	PIIES- Universidad de Sinaloa		Educación
11. Ibarra Manrique, Luis Jesús	Impacto del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato en el estado de Guanajuato	Facultad de Filosofía y Letras- CESU. UNAM		Pedagogía
<i>Maestría, en proceso</i>				
1. Izquierdo, Isabel	La formación de los grupos de investigación en la UAEM. El caso del Centro de Investigación en Ingeniería y ciencias aplicadas (CICAP)	UAM		

ESQUEMA 4. TESIS Y PUBLICACIONES VINCULADAS AL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LOS ACADÉMICOS, SEGÚN EJES ANALÍTICOS 1990-2002

Eje analítico	Libros	Caps. libro	Arts.	Tesis doc. concl.	Tesis doc. proc.	Tesis mtria.	Opiniones y doctos. ofic.	Total de trabajos por eje
Aparición en la década y año del último trabajo registrado en cada eje								
Emergencia y constitución del oficio académico o génesis y evolución de cuerpos académicos y de grupos disciplinarios.	92-00 6	95-01 12	90-02 29	98-02 6	5	91-00 3		90-02 61
Los procesos de constitución de los académicos como construcción simbólica-imaginaria, desde la propia experiencia del sujeto y las instituciones	00 1	98-00 11	93-00 5	97-99 5	2	02 1		93-02 25
Análisis de la política pública y cambios en las condiciones de trabajo y reproducción de los académicos.	93-01 8	91-01 39	90-02 55	98-02 6	2	98-01 6	95-01 5	90-02 121
Énfasis en el estudio de las transformaciones en el sistema de educación y las organizaciones como contexto de trabajo de los académicos.	00-02 4	90-00 11	92-99 13	00-02 3	1	99 1		90-02 33
Análisis de procesos políticos y laborales que involucran a los actores universitarios	96 1	90-96 3	92-97 4	97-00 2				90-00 10
Diversas temáticas relacionadas con el desarrollo del campo	93-99 2	97-01 2	91-98 14	90-99 3	1	89 1		89-01 23
Totales por tipo	22	78	120	25	11	12	5	273

PARTE III
ACTORES Y ORGANIZACIONES

III.A
EL SINDICATO NACIONAL
DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
ESTADO DEL ARTE DE UNA DÉCADA

AUTORES:

Aurora Loyo,
Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM

Aldo Muñoz,
Departamento de Ciencias Sociales y Políticas- ULA-Santa Fe

EL SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (SNTE)

Aurora Loyo y Aldo Muñoz

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa realizada en México, de manera lenta pero continua, ha ido otorgando legitimidad a los estudios que, desde diversas perspectivas, aportan conocimiento sobre los actores sociales que gravitan en el ámbito de la educación. Es en este contexto en el que por primera vez se incluye, como parte del esfuerzo colectivo que desarrolla el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), una recapitulación sobre los trabajos que analizan el sindicalismo magisterial.

A nuestro juicio la inclusión de este tema no es arbitraria sino que expresa un momento de la dinámica que existe entre la producción del conocimiento y su contexto; relacionado con este último, hemos detectado los efectos de un cambio de óptica sobre el tema de las organizaciones docentes que se ha desplazado desde un lugar periférico y dependiente en alto grado de las coyunturas, hacia uno más importante y en el que las organizaciones docentes y las relaciones en las que se encuentran envueltas forman parte estructurante del sistema educativo. Contribuye a este cambio de óptica, el que durante los noventa haya tenido lugar una paulatina toma de conciencia, por parte de actores gubernamentales, sectores informados de la sociedad y organismos internacionales del papel que tienen los sindicatos docentes en las políticas sectoriales.

En nuestro país, al igual que en el resto de América Latina, los gobiernos calibraron la necesidad de lograr acuerdos con el gremio magisterial a fin de dar viabilidad a los procesos de reforma educativa. Era claro que las posturas adoptadas por las organizaciones docentes tenían efectos no sólo en la definición de los grandes temas de política educativa, sino también sobre la posibilidad de operar cambios en el aula. Dentro del campo político opuesto, el de la crítica y más aún en el de la lucha frontal en contra de las orientaciones gubernamentales en materia de política educativa, la existencia de movimientos magisteriales y de los agrupamientos de docentes que se oponen al modelo neoliberal concitó un enorme interés por la capacidad de movilización y por las alianzas que lograron construir con otros movimientos sociales así como con diversos grupos y partidos políticos.

El contexto, marcado por la confrontación de posiciones estimula y también delimita las fronteras dentro de las cuales se desarrolla la temática. Adicionalmente ha de considerarse que a los estudios producidos en la década de los noventa se agregan trabajos previos conformándose así un *corpus* al interior del cual ya es posible distinguir enfoques, áreas fuertes y lagunas. El docente, visto también como trabajador y sus organizaciones como actores dentro del campo educativo empiezan a adquirir visibilidad dentro de la investigación educativa, saliendo así del limbo en el que habían subsistido, amparados bajo el paraguas ya de la sociología laboral, ya de los estudios de movimientos sociales o los análisis de políticas públicas.

El presente estado del arte quiere también contribuir a la tarea de dar legitimidad al estudio de las organizaciones docentes dentro del campo propio de la investigación educativa. Se busca hacer cada vez más improbable el abstraer el conocimiento de los procesos educativos del contexto social en el que tienen lugar y dentro del cual gravitan fuerzas sociales, grupos organizados e intereses. Nótese que la comunidad de investigación educativa muestra cierta reticencia a incorporar estos elementos en sus análisis. Es deseable vencer esas reticencias. Nuestra contribución, por el momento, consiste simplemente en iluminar un área poco visitada por los investigadores educativos en la que los docentes se asumen como trabajadores y como actores políticos, se organizan, protestan, abusan y son materia de abuso en contextos laborales y políticos que poseen implicaciones fuertes para la tarea educativa.

La socióloga Claudia del Río mejoró la base de datos del COMIE para hacerla más accesible, realizó la mayor parte de las búsquedas en bibliotecas y elaboró fichas para nuestra base de datos. En una segunda etapa colaboró con nosotros Nahum Arturo García, asistente de investigación en el Departamento de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Ibe-

roamericana, quien atendió las tareas de recopilación y síntesis. A ambos nuestro sincero reconocimiento por su interés y eficiencia en labores que, aunque de gran utilidad, en ocasiones pueden resultar áridas y poco estimulantes.

EL MARCO GENERAL DEL ANÁLISIS

Delimitación del estado de conocimiento

El examen de la literatura que aquí presentamos no pretende ser exhaustivo. Incluso dentro del universo que delimitamos para su elaboración, seguramente existen omisiones que podrán irse subsanando en la medida en que se formen nuevas redes entre los especialistas y se fortalezcan las ya existentes. Por el momento, nos parece necesario comenzar haciendo explícitas las decisiones que guiaron nuestra elección al integrar el *corpus* de trabajos que aparece en la bibliografía.

- a) La primera delimitación de este estado de conocimiento fue la temporal ya que, siguiendo los lineamientos del COMIE incluimos sólo aquellos trabajos que se hicieron públicos durante la década que corre entre los años de 1992 y 2002. Esta decisión, vale la pena subrayarlo, introduce un desfase importante y podría dar lugar a sesgos de interpretación sobre los rasgos predominantes de la producción. Y es que debido a los tiempos de publicación, que continúan siendo excesivamente dilatados, estamos aquí reseñando investigaciones que, en ocasiones, se realizaron durante los años iniciales de los ochenta y, por tanto, no corresponden a las tendencias teóricas ni a los estilos de trabajo de los noventa.
- b) La segunda delimitación se refiere al tipo de trabajos. El criterio inicial parecía claro: solamente era pertinente tomar en cuenta los que pudieran ser considerados “de investigación”. No obstante, su aplicación en el desarrollo del estado de conocimiento nos pareció problemático principalmente por estar ligado a supuestos de “cientificidad” que ya no son tan prístinos como parecieron en el pasado. El pretender que todos los escritos examinados fueran *strictu sensu* productos “de investigación” y cumplieran cabalmente con los requerimientos de rigor científico, hubiera significado desconocer las formas y las condiciones de producción de conocimiento en este campo. Optamos pues por flexibilizar los estándares dado que, de otra forma, habríamos restrin-

gido de manera abusiva nuestro universo.¹ Para la conformación del *corpus* utilizamos, en cambio, un criterio operativo que consistió en dar preferencia a los trabajos generados en espacios académicos y/o publicados en los que, por norma, utilizan los académicos. El sesgo es claro, pero vale hacerlo explícito. En cuanto a los estudios que nos detuvimos a reseñar la selección se realizó a partir de una valoración personal centrada en el rigor y en la originalidad que a nuestro juicio los distinguen.

- c) Aun cuando el criterio inicial fue el de dar cuenta de las investigaciones a nivel nacional, los limitados recursos con los que contamos para elaborar el presente estado de conocimiento dieron como resultado que éste adoleciera de un marcado centralismo. Considérese que la investigación se realizó en su totalidad en bibliotecas y bases de datos del Distrito Federal.² Esto da como resultado un subregistro de la producción que se realiza en las entidades federativas. Como efecto de la misma causa no se reportan investigaciones sobre sindicatos magisteriales pequeños,³ cuya representación no excede, en ningún caso, el nivel estatal. Asimismo decidimos considerar unos cuantos trabajos realizados en el extranjero que por su calidad juzgamos impropio ignorar.
- d) Esta es la primera ocasión en la que el COMIE considera al sindicalismo docente como un tema autónomo dentro de los campos de conocimiento. Dicha circunstancia limita nuestras posibilidades de hacer un diagnóstico de esta década, tomando como punto de partida lo producido durante la anterior.⁴

¹ Dejamos fuera de esta revisión, algunos textos que poseen indudable valor testimonial por haber sido escritos por individuos que fueron protagonistas importantes en el sindicalismo magisterial o en el ámbito de la política educativa. Ejemplo de ello son los trabajos publicados por Elba Esther Gordillo y Esteban Moctezuma Barragán.

² Entre las bibliotecas en las que se realizó la búsqueda se encuentran: el sistema de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); la Daniel Cossío Villegas de El Colegio de México y las de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México), la Benemérita Escuela Normal de Maestros, el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y la Universidad Iberoamericana (UIA) así como diversas bases de datos; de particular utilidad nos fueron las que proporciona la UNAM.

³ Nos referimos a los sindicatos de trabajadores de la educación de los estados de México, Veracruz, Puebla y Tlaxcala.

- e) El énfasis en la elección de trabajos recayó en la organización sindical y no en los movimientos magisteriales. A ello contribuyó una circunstancia especial: cuando se inició la recopilación se había planteado que los movimientos magisteriales habrían de ser analizados en un documento especial perteneciente a otro sub-campo. Por tanto, dada la premura de tiempo, sólo fuimos capaces de reportar una parte del total de los estudios sobre movimientos magisteriales. El subregistro afecta de nuevo, principalmente, a la producción de las entidades federativas que, presumiblemente, es abundante ya que los movimientos tuvieron un fuerte impacto regional. Como elemento atenuante hemos de subrayar que las investigaciones incluidas en este estado de la cuestión son las que han tenido mayor resonancia en el ámbito académico durante el periodo sujeto a examen.

Criterios de clasificación

Una vez reunida nuestra bibliografía, que incluyó un total de 150 trabajos, consideramos necesario elaborar una clasificación que nos permitiera dar cuenta de las tendencias generales de la producción. Los estudios sobre sindicalismo docente para bien y para mal se encuentran muy cercanos al acontecer político y en especial al campo que marca la acción cotidiana del actor sujeto a estudio. Por tanto, las fronteras entre lo académico y lo no académico, así como entre los temas específicos que mencionaremos a continuación no son fáciles de definir, pero ello no nos exime de la necesidad de elaborar y aplicar criterios clasificatorios con el fin de identificar las tendencias prevalecientes en la producción de conocimientos en este campo.

Utilizamos como primer criterio, el *tipo de publicación*; aun cuando no determina de manera automática el carácter ni la calidad del estudio que se publica, sí nos proporciona indicaciones sobre las pautas de difusión, el soporte institucional y los recursos que se destinan a la indagación en este tema así como el interés que suscita en el público lector. El segundo criterio es el *objeto de estudio* que nos da la pauta para identificar las distintas “ventanas” a través de las cuales se examina el sindicalismo docente. Se trata de una tarea compleja ya que el conocimiento sobre el tema se en-

⁴ En los estados de conocimiento correspondientes a los ochenta, los estudios relacionados con el SNTE fueron reseñados en el campo de políticas educativas de educación básica. Al respecto ver Loyo y Padua (1996).

cuentra, en gran medida, diseminado en una multiplicidad de estudios en los que es tratado como aspecto contextual.

Los estudios incluidos aparecieron publicados en forma de libros, capítulos de libro o artículos de revistas o bien son tesis presentadas en instituciones de educación superior. Añadimos la categoría de “otros” en virtud de que existen algunos muy interesantes que fueron dados a conocer en forma de cuadernos de instituciones académicas, en revistas sindicales o en reportes de investigación y que resultaba absurdo dejar fuera de nuestra revisión. Salvo contadas excepciones, excluimos ponencias y otros documentos de circulación restringida ya que hubieran desdibujado nuestro campo de indagación. Como ya señalamos, el núcleo de la recopilación fue el ámbito académico por lo que, salvo algunas excepciones, dejamos de lado trabajos publicados en revistas de difusión o en órganos sindicales o políticos.⁵

Hemos considerado conveniente dividir *grosso modo* los estudios en tres grandes grupos: 1) organización sindical; 2) movimientos magisteriales y 3) sindicato y políticas. Este tercer grupo lo subdividimos, a su vez, en dos apartados: a) políticas hacia el magisterio y b) políticas educativas. Consideramos que esta clasificación nos permite observar las grandes tendencias en la producción sobre el sindicalismo magisterial en México durante la década. Es necesario, sin embargo hacer algunas aclaraciones.

En primer lugar la ubicación de los textos en los distintos apartados no estuvo exento de arbitrariedad, ya que en muchos casos los tres grandes tópicos aparecían traslapados, por lo que hubimos de colocarlos bajo el tema que, a nuestro juicio, expresaba mejor la preocupación central del autor.

Una segunda precisión consiste en que, dados los criterios utilizados, el *corpus* es muy desigual en términos de rigor. Mientras algunos textos son el producto de concienzudas investigaciones; otros son ensayos bien escritos e informados, pero también existen aquellos que se quedan a la mitad del camino o lisa y llanamente lo han errado desde el comienzo. En las tesis presentadas para la obtención de algún grado sucede lo mismo. Las hay que posteriormente fueron publicadas y que en su forma de libro han tenido una muy buena acogida en el público, al lado de otras que difícilmente cubren las exigencias de titulación.

⁵ Consideramos que, en una futura revisión más amplia y exhaustiva, sería deseable incluir los artículos publicados en revistas de difusión, pero que editan ensayos bien documentados como son *Educación 2001*, *Hojas y Cero en Conducta*.

Las temáticas

Bajo el rubro de *organización sindical* agrupamos los trabajos en los que el interés consiste en describir o analizar al sindicato a nivel nacional o seccional en aspectos diversos entre los cuales se encuentran: la estructura, el funcionamiento, las corrientes o fracciones internas, la correlación de fuerzas en distintos momentos, las características de su liderazgo y las relaciones con la base. Otra ventana en el estudio de la organización consiste en trabajos en que el SNTE se visualiza dentro de un contexto latinoamericano.

En el rubro de *movimientos magisteriales* realizamos una ardua tarea de selección ya que son innumerables los artículos escritos por protagonistas o simpatizantes de uno u otro grupo en pugna. Estas opiniones y testimonios, interesantes como son, tenían que ser excluidas de nuestro campo. Los investigadores que han hecho de los movimientos magisteriales su tema de estudio, sobre todo cuando éste ha marcado por periodos más o menos largo sus líneas de trabajo, poseen casi sin excepción afinidades políticas e ideológicas con los grupos que se movilizan. Existen, entre ellos, algunos de una notable calidad y rigor y las interrogantes que se plantean giran en torno a las potencialidades y los resultados de estos movimientos, poniendo especial interés en dilucidar su comportamiento estratégico.

En cuanto al tema de *políticas*, que por cierto es un campo independiente dentro de los estados de conocimiento del COMIE, el reto principal fue el de elegir entre un universo muy amplio, los estudios que habríamos de incluir. Decidimos de forma muy pragmática inclinarnos por los trabajos que, por su amplia difusión, asumimos que tuvieron algún impacto en la visión de un público más amplio, sobre el sindicalismo magisterial.

El contexto del debate

No es exagerado señalar, como veremos, que el principal estímulo en la producción en este campo proviene del acontecer político-sindical y de la agenda las políticas educativas. Como veremos, una parte importante de los trabajos se originan en el interés que provocaron los acontecimientos ocurridos en mayo de 1989 en el SNTE: las grandes movilizaciones magisteriales en el Distrito Federal, la sustitución del grupo hegemónico en la dirigencia nacional y los cambios en su relación con los partidos políticos.

En cuanto a la política educativa, en mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que contenía los lineamientos generales de la descentralización del aparato

educativo. Estos dos procesos determinaron, en gran medida, el tipo de preguntas que se plantearon los investigadores durante el periodo sujeto a examen. Simultáneamente se desarrollaron cambios en la organización del aparato educativo y en el sistema político que impactaron de manera significativa al sindicato, podemos decir que gran parte del esfuerzo investigativo se orientó a documentar y analizar estos procesos.

El SNTE demostró capacidad para negociar y redefinir los términos en que se formulan y se aplican ciertas políticas; paralelamente, en su interior, se gestaron y fortalecieron corrientes *disidentes*, que han mantenido una presencia constante en la escena política nacional a partir de 1979. Cabe subrayar que a pesar de los altibajos de su capacidad de movilización, esos núcleos, articulados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) han centrado su acción en demandas gremiales, pero en ciertas coyunturas han apoyado las luchas de otros grupos sociales convirtiendo a la Coordinadora en un actor relevante de la izquierda mexicana durante el periodo sujeto a estudio.

En síntesis, en un contexto marcado por la liberalización política y económica y por la descentralización en el aparato educativo, los investigadores han buscado describir o analizar los cambios en las interrelaciones entre el sindicato, sus secciones, sus corrientes y su entorno, definido éste desde muy distintas perspectivas.

El punto de partida

Como punto de partida hemos considerado conveniente referirnos a las conclusiones del estado de conocimiento realizado por Miranda *et al* (1996) el que tuvo la enorme virtud de haber elegido y reseñado los trabajos de mayor calidad escritos durante la década de los ochenta. Sus consideraciones sobre el campo de las políticas educativas, en que, como ya señalamos el SNTE fue actor central, conservan su pertinencia. En efecto, los autores subrayaron la importancia del tema del poder y los actores sociales y políticos; también pusieron énfasis en la centralidad de las burocracias estatales y sindicales y caracterizaron al SNTE como un aparato corporativo. Asimismo al reseñar las investigaciones realizadas durante los ochenta, pusieron al descubierto el papel articulador de la descentralización del aparato educativo el cual generó un espacio político con implicaciones tanto para la cúpula sindical como para el desarrollo de los movimientos magisteriales.

Igualmente señalaron el hecho de que la descentralización potenciaría el interés de los estudiosos por observar la dinámica de las políticas educativas y sus actores a nivel regional. Nuestro trabajo, en tanto continuidad

con el esfuerzo de estos autores, corrobora sus intuiciones en cuanto a las tendencias que apuntaban para la siguiente década y busca, a partir de la reseña de los trabajos elaborados en los noventa, proporcionar líneas interpretativas que nos permitan vislumbrar los caminos que presumiblemente seguirán los investigadores durante la primera década del siglo XXI.

Otro punto de partida, pero en un sentido muy distinto, se encuentra en la investigación que ha realizado María Victoria Murillo a fin de construir un estado del arte cada vez más completo sobre el sindicalismo magisterial en América Latina. Gracias a ello nos es posible situar el peso de la producción mexicana dentro del conjunto formado por la investigación sobre el tema del sindicalismo docente en la región.

Murillo consultó un total de 81 trabajos publicados en los distintos países durante las décadas de los ochenta y noventa. De este total, encontró que 35% fueron publicados en México y 41% se encontraban referidos al sindicalismo docente mexicano. Estos datos se explican por las particularidades del sindicato nacional y la relativa fortaleza de sus instituciones académicas de las cuales han surgido la mayor parte de los estudios sobre el tema.

En efecto, el tamaño del SNTE que es, como se ha señalado reiteradamente, el sindicato más grande América Latina, su concomitante importancia en las políticas educativas por espacio de casi seis décadas, el hecho de que agrupe a prácticamente todos los trabajadores de la educación básica y la vitalidad de los movimientos magisteriales, en especial desde 1979 a la fecha, lo convierten en un objeto de estudio muy atractivo. No se trata solamente de un interés monográfico por un sindicato en particular sino que, como objeto de estudio, posibilita el desarrollo de temas analíticos muy significativos para el ámbito educativo, laboral y político y, por tanto, para la interpretación sociológica.

Otra condición que explica el peso de la producción mexicana es que el país cuenta con instituciones académicas que han permitido que la investigación aflore, se desarrolle y tenga continuidad. El sindicato mismo ha promovido, aunque muy por debajo de lo que sus cuantiosos recursos nos permitirían esperar eventos internacionales y publicaciones que, de manera secundaria, pueden haber generado atención en torno al sindicalismo docente mexicano. Esto se ha realizado en forma directa por el SNTE o bien a través de organismos que dependen casi por completo de su patrocinio como fueron la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) y la Confederación de Educadores de América (CEA).

En el estado del arte elaborado por Murillo, la interacción entre los actores sirve de eje para clasificar los estudios en términos de contenido: *a)* los que analizan posiciones y acciones sindicales frente a políticas educativas; *b)* los que estudian la relación entre gobierno y sindicatos docentes en general; *c)* los que revisan políticas educativas desde la perspectiva estatal; y *d)* los que se centran en la dinámica propia de los sindicatos docentes y la forma en que afecta a las políticas educativas. Estos criterios fueron un referente importante al elaborar nuestra propia clasificación, cuya pertinencia analítica quedará a juicio del lector.

Un panorama general de la investigación

Utilizando los criterios que mencionamos al inicio de este trabajo elaboramos un cuadro clasificatorio que nos permitirá observar algunas de las principales tendencias de la producción. De los 150 trabajos localizados, 29 son libros (19.3%), 39 capítulos de libro (26%), 11 artículos de revista científica (7.3%), 25 artículos de revista de difusión (16.6%), 34 tesis de licenciatura y posgrado (22.6%) y 12 trabajos diversos (8%).

En primer lugar destaca la aportación que en este campo representan las tesis profesionales. Como resultado de nuestro contacto con los estudiantes podemos adelantar algunas reflexiones. Entre los factores que atraen a los tesistas hacia el tema del sindicalismo docente se encuentran: tener una formación previa dentro del magisterio, haber participado en movilizaciones magisteriales o estudiantiles, contar con antecedentes familiares normalistas, haber tenido algún tipo de relación laboral con el SNTE o en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el contacto con instituciones de formación docente.

Cabe subrayar que el hecho de que estas tesis, por lo general, hayan sido realizadas sin apoyos institucionales y como resultado de iniciativas individuales, nos muestra un interés sostenido en términos de conocimiento que valdría la pena estimular. Y es que hemos observado que una alta proporción de los tesistas, independientemente de la calidad y del esfuerzo contenidos en los trabajos de finalización de sus ciclos escolares, abandonan esa línea de investigación ya que no encuentran un espacio de trabajo adecuado que les permita seguir desarrollando su interés por el tema; de ahí que podamos asegurar que de existir condiciones institucionales favorables, la producción sobre el sindicalismo docente sería mucho más vasta.

Llama la atención que la forma privilegiada de dar a conocer los resultados de una investigación es el libro y no la revista científica. Como hemos

visto y tomados en conjunto, los libros y los capítulos de libro suman 68, es decir casi 45.3% de la producción total. Esta pauta, que no es ajena a las formas de difusión propias de las ciencias sociales, quizá se vuelve más notoria por la escasez de artículos en revistas científicas, ya que solamente encontramos 9 en una década. Aun admitiendo que existan otros artículos que hemos pasado por alto, la tasa de un artículo por año resulta preocupante.

Una parte de la explicación se encuentra en que, siendo un tema que interesa a un público amplio y no solamente de especialistas, se abren a quienes incursionan en él, posibilidades diversas de publicación tanto de libros de autor y compilaciones como en forma de capítulos de libro, lo que no siempre es regla en otros temas de investigación educativa. También es probable que los canales de publicación de las revistas más establecidas, tanto de investigación educativa como de sociología y ciencia política, no sean de fácil acceso para los jóvenes investigadores.

Por otra parte, el tema del sindicalismo docente como ya mencionamos aún no se encuentra totalmente legitimado dentro de la investigación educativa y los artículos se orientan casi por completo a buscar espacios en las revistas especializadas de historia o ciencias sociales.

Por último es interesante señalar que el número de artículos en revistas de difusión, incluidos en nuestro corpus, que es de 25 representa un nada despreciable 17%. Necesitamos precisar que en el caso de este tipo de publicación adoptamos un criterio más selectivo respecto del universo total que obviamente es muy amplio. Incorporamos aquellos que a nuestro juicio aportan algún elemento significativo al debate de las interpretaciones sobre el sindicalismo docente, sin descontar que ello implica un alto grado de discrecionalidad.

A continuación se muestra el cuadro 1, que incluye el autor con el año de la publicación, para su fácil localización.

Como ya indicamos, la clasificación temática no puede ser nítida. Pero los registros nos permiten marcar algunas tendencias generales. De los 150 trabajos, 21 (14%) corresponden claramente al tema de movimientos magisteriales. Bajo el rubro de organización sindical agrupamos 37 trabajos (24.6%) que también resulta bastante claro en su delimitación. Mayores problemas encontramos en la clasificación de los estudios que exploran los temas de políticas. En un primer sub-grupo colocamos aquellos trabajos cuyo tema central atañe al papel del sindicato en las políticas educativas que fueron 62 (41.3%), mientras en el segundo sub-grupo que corresponde a la acción sindical en torno a temas relacionados directamente con el magisterio colocamos 30 (20%).

CUADRO 1

Movimientos magisteriales	Organización sindical	Sindicato-políticas		Tot.
		Educativas	Hacia el magisterio	
<i>Libro</i>				
Cook (1996); Foweraker (1993); Ontiveros (1992), Pelález (1999); Sosa y Fajardo (1997); Street (1992b)	Arteaga (1994); Benavides y Velasco (1992); Chavoya (1995); Massé (1998); Pelález (1994); Pelález (2000); Sandoval (1997)	Arnaut (1998); De Ibarrola (1995); Espinosa Valle (1998); Guevara (1998); Loyo y Padua (1996); Latapí (1998); Latapí (2001); Loyo (1997); Ornelas (1995a); Pardo (1999); Reyes (1992)	Arnaut (1996); Calvo, (2002); Guevara González (1993); Martínez Rizo (1994); Pescador y Torres (1994)	29
<i>Capítulo de libro</i>				
Street (1994); Street (1996); Street (1997); Street (2000); Valdés (1992)	Alarid (2001); Loyo (1992); Loyo (1997); De Ibarrola y Loyo (2001); Muñoz (2001); Sandoval (1992a)	Arnaut (1999); Arnaut (2000a); Calvo (1999); Carmona (1997); Cueva (1999); Espinosa (1999); Loera y Sandoval (1999); Loyo (1996); Miranda <i>et al.</i> (1996); Loyo y Muñoz (2002); Mejía (1999); Muñoz (2002); Ornelas (1998); Ornelas (2000); Pescador (1995); Pescharde y Peralta (1997); Ruiz (1999); Tirado (1997); Veloz (2002); Villa, Mendoza y Ramírez (1999); Zorrilla (1999)	Arnaut (1997); Arnaut (1997a); Fernández (1997); Moreno (1999); Ornelas (2002); Ramos y Martínez (1999); Rodríguez Rodríguez (1999)	39
<i>Artículo de revista científica</i>				
Street (1999)	Loyo (1997); Loyo (2001); Murillo (2001)	Arnaut (1994c); Espinosa Valle (1997); Loyo (1993); Miranda (1992a); Reséndiz (1992a); Street (1992 a)	Loyo (2002)	11

Movimientos magisteriales	Organización sindical	Sindicato-políticas		Tot.
		Educativas	Hacia el magisterio	
<i>Artículo de revista de difusión</i>				
Street (1998);	Arnaut (1994b); Galván (1996); Hernández Navarro (1992); Loyo y Blanco (2001); Martín del Campo (1992); Martín del Campo (1992a); Martín del Campo (1992b); Rubio y Rentería (1998); Sosa (2000); Street (1993)	Arnaut (2001); Elorza (1998); Loyo (1992a); Méndez, Romero y Bolivar (1992); Mora (1993); Pescador y Torres (1992); Sandoval (1992); Street (1992)	Blanco Lerín <i>et al.</i> (1995); Blanco Lerín <i>et al.</i> (1996); Espinosa y Hernández (1996); Góngora (1992); Imaz (1996); Sandoval (1993)	25
<i>Tesis</i>				
Arriaga (2002); Cook (1990); Cortés (1996); Mendoza (1993); Muñoz (1993); Tello (1997); Villegas (1996);	Avendaño (2000); Bayardo (1992); Martínez Erazo(1993); Muñoz (1996); Rodríguez (1997); Villarruel (2001); Vivero (1996)	Agorve (1996); Carmona (1996); Castellanos (1995); De la Torre (1996); Deniquetzally (2000); García Junco (1994); Gómez (1999); Guadarrama (1997); Hidalgo (1992); Miranda (1992a); Muñoz (2001a) Reséndiz (1992); Veloz (1998)	Arnaut (1994); Alquicira <i>et al.</i> (1997); Borjas (2000); Domínguez (1992); Ibarra (1992); Peralta (1999); Valle (2000)	34
<i>Otros</i>				
Polanco y Domínguez (1992);	Arnaut (1992a); Arnaut (2000); Muñoz (2000); SNTE (1992);	Arnaut (1992); Ornelas (1995); SEP (2000)	Arnaut (1996a); Noriega (1992); SNTE (1994); Torres (1997)	12
Totales				
21	37	62	30	150

En primer lugar nótese el peso relativo de los estudios que tocan temas de políticas: 92 trabajos de 150 o sea 61.3%. De ahí que podamos afirmar que, como tema de investigación, el sindicato importa fundamentalmente en su calidad de actor relevante en la formulación y operación de políticas, tomando un papel que oscila entre el apoyo o el bloqueo de las mismas. Una segunda observación radica en que concitan mayor interés las políticas educativas (62 estudios que representan 41.3% del universo total) que las enfocadas específicamente al magisterio que sólo fueron retomadas en 27 estudios (18%).

Ello puede explicarse por factores coyunturales ya que en los años noventa se impulsó, por una parte, el proceso de descentralización y, por otra, las reformas orientadas a mejorar la calidad de la educación básica. Esta tendencia de la producción también podría indicarnos que el sindicato, como organismo social, destinó mayores recursos para consolidar un papel protagónico en la puesta en marcha de estos cambios, manteniendo en un segundo plano la promoción y defensa de cuestiones gremiales y profesionales del magisterio.

Los estudios sobre movimientos magisteriales poseen una tradición propia que trasciende nuestras fronteras; por ello es ahí donde se ubican los únicos dos estudios realizados por investigadores extranjeros y publicados en inglés durante la década de los noventa. Sorprende que en nuestra búsqueda aparecieron 21 estudios que solamente representan 14% del total del *corpus*. Sabemos que existe un importante subregistro, en especial de los trabajos producidos en las entidades federativas. No obstante consideramos que esta cifra nos indica también una disminución de la atracción que ejerció este tema durante la década anterior.

Y es que durante los noventa fue menor la proclividad de los grupos magisteriales a organizar movimientos de importancia nacional, en gran parte como efecto indirecto del nuevo tipo de gestión de conflictos que impuso la descentralización educativa. Otro aspecto que afectó de manera negativa el interés por el tema se encuentra en que algunos de los más importantes de la década tuvieron lugar de manera concomitante con procesos conceptualizados como de *modernización* ya sea educativa o sindical.

En esos casos el análisis de los movimientos aparece subsumido a dichos procesos de cambio y, por tanto, los trabajos son clasificados bajo rubros distintos al de “movimientos”. Por último, el tema de organización sindical reúne 37 estudios que representan 24.6% del total. Esta producción es importante ya que en ella se describen y analizan los cambios en la estructura y normatividad del SNTE así como las mudanzas en la correlación de fuerzas entre los grupos que gravitan en su interior. De hecho se

trata tanto de trabajos sobre el SNTE como sobre la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que agrupa de manera laxa, a núcleos de maestros disidentes ubicados principalmente en los estados de Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Guerrero y Distrito Federal.

Una vez completado este panorama general, habremos de reseñar con más cuidado los trabajos más importantes en las distintas temáticas identificadas.

ORGANIZACIÓN SINDICAL

Los efectos del proyecto tecnocrático

Salvo algunas excepciones,⁶ el estudio de la estructura interna del SNTE entre 1992 y 2002 se concentró principalmente en los impactos que originó sobre esta organización sindical la reforma del Estado y el avance del proceso de democratización política. El proyecto *tecnocrático* que comenzó a operarse, aunque parcialmente, hacia 1982 y tendiente a eliminar las “ineficiencias” en el funcionamiento del aparato del Estado, se profundiza a lo largo de los noventa principalmente a través de la privatización, la desregulación, la racionalización de recursos fiscales y la descentralización administrativa. La consolidación de la tecnocracia en la cúspide del poder político impactó negativamente la capacidad de gestión de las dirigencias sindicales. Este fenómeno fue más acusado en los sindicatos de empleados públicos y de trabajadores de empresas estatales a cuyos dirigentes se les restringió notablemente su poder de negociación laboral y su influencia en el ámbito de las políticas.

Por otro lado, el avance de la pluralidad política, efecto de la puesta en marcha de una reforma política que abrió gradualmente los espacios para la competencia electoral, estimuló el surgimiento de actores políticos empeñados en desterrar las prácticas clientelares o abiertamente corporativas.

⁶ Entre las excepciones se cuentan el trabajo de Galván (1996) y Avendaño (2000) que abordan el tema del SNTE desde una perspectiva histórica. El primero hace un recuento de cómo se conforma la sección magisterial en el Valle de Toluca y el tipo de demandas que se plantearon desde un inicio, tales como el derecho a vacaciones o días de descanso, entre otros. El segundo realiza un seguimiento, a través de diversos discursos y de material hemerográfico, del desarrollo de la corriente “popular-socialista”, heredera del lomabardismo, en la sección IX correspondiente a los maestros de primaria del Distrito Federal entre los años sesenta y setenta.

Esto tuvo como resultado que los líderes sindicales encontraran obstáculos en sus intentos de coaccionar el voto de los trabajadores en favor del PRI o de utilizar los recursos financieros de las organizaciones en las campañas de este partido.

El SNTE fue una de las organizaciones sindicales afectada por estas transformaciones, ya que hasta entonces había mantenido una posición privilegiada en el marco del pacto corporativo existente.

Como se documentó en el estado de conocimiento que realizó el COMIE para el periodo 1982-1992, el SNTE —desde su fundación hasta finales de los años ochenta— pudo incidir significativamente en el diseño, planeación y operación de las políticas educativas e incluso desvirtuarlas si éstas afectaban sus intereses. No podía ser de otra manera si, desde el año de su fundación en 1943 y hasta 1989, año en que se desligó formalmente del PRI, este sindicato fue un pilar fundamental del partido, siendo la organización que aportó más recursos humanos y financieros a las campañas políticas.

De manera concomitante, el SNTE fue la organización que obtuvo mayores cuotas de representación del PRI en las cámaras legislativas tanto en la federal como en las estatales y en los cabildos municipales. Por todo lo anterior, las nuevas circunstancias políticas planteaban severas interrogantes respecto de sus posibles repercusiones sobre el poder del SNTE.

En este contexto es comprensible que la mayor parte de los trabajos elaborados entre 1992 y el 2002 se centraran en aquellos aspectos estructurales del SNTE que se juzgaban incompatibles con el proceso de modernización estatal y con la democratización del sistema político, así como en describir el camino que recorrió esta organización para adaptarse al nuevo escenario nacional.

Los análisis destacan varios aspectos organizativos del SNTE: 1) las nuevas formas de interrelación entre el grupo hegemónico sindical y sus opositores; 2) las estrategias que adoptó la dirigencia nacional para enfrentar el proyecto de modernización educativa y para marcar posiciones sobre otros actores sociales que influían en el ámbito educativo y; 3) los acuerdos intrasindicales que se gestaron para redefinir sus alianzas con el PRI y para construir una nueva relación con el resto de los partidos políticos.

Diversas explicaciones sobre los cambios en la dirigencia sindical

En esta línea de análisis destaca la investigación de Alberto Arnaut (1992), quien haciendo uso de las teorías de la organización y de las élites ofrece una minuciosa descripción de la manera en la que la dirigencia del SNTE ha

mantenido el control de sus bases. Arnaut documenta los mecanismos de control que parten de la cúspide del gremio sobre el conjunto de los líderes intermedios. Estos elementos, dice el autor, generan lealtades o bien permiten marginar a los grupos de oposición.⁷

Arnaud narra la historia del arribo y la consolidación de los sucesivos grupos hegemónicos del SNTE y la importancia de la acción presidencial en estas coyunturas. El respaldo del Ejecutivo Federal a una nueva camarilla para ocupar la cúspide del SNTE indefectiblemente se ha encontrado condicionado a la certidumbre de que ese nuevo grupo tendría capacidad de control sobre sus bases sindicales. Su estudio nos muestra de qué manera los grupos dominantes de cada época, en sus etapas iniciales tienden a recuperar la idea del SNTE como frente amplio y plural y, posteriormente, la abandonan hasta que al configurarse una situación de crisis, un nuevo grupo la recupera.

El mejor ejemplo es el de Carlos Jonguitud y su grupo Vanguardia Revolucionaria (VR) quienes asumieron el control del sindicato en 1972 cuando las disputas entre Manuel Sánchez Vite y Jesús Robles Martínez, a la sazón hombres fuertes del SNTE, aislaron a la dirigencia nacional de las distintas secciones mermando su capacidad de interlocución con la SEP y con el Presidente de la República. En estas condiciones Carlos Jonguitud, con el apoyo del presidente Luis Echeverría se apoderó de la dirigencia nacional del sindicato. Su grupo, VR funcionó como una estructura paralela a la burocracia sindical lo que le permitió comunicar y, por tanto, controlar horizontal y verticalmente a la organización. Esto, a su vez, le permitió a las autoridades educativas una interlocución más fluida con el sindicato magisterial.

De la misma manera Arnaut subraya que a lo largo de 17 años de hegemonía vanguardista, la membresía del sindicato fue cambiando paulatinamente por la disminución del número de maestros normalistas y el aumento de la presencia de “otros profesionistas” en las escuelas públicas⁸

⁷ El estudio del gobierno sindical y la historia de los grupos hegemónicos que han existido en el SNTE desde la perspectiva teórica de las élites se encuentran asimismo en los trabajos de Benavides y Velasco (1992), Avendaño (2000) y Muñoz (2001).

⁸ Esta tesis también es asumida por Muñoz (1996) quien muestra, a través del análisis de los censos sindicales de 1970 a 1990, que en las secciones estatales y federales del sindicato, el número de miembros no “normalistas” crece de manera desproporcionada (más de 100% en muchos casos) frente al grupo tradicional de profesores (que no excede 80%) sin que estos cambios se reflejaran en la represen-

Analiza con detalle los cambios más significativos ocurridos en esos años en lo que respecta a la correlación de fuerzas entre las distintas secciones del sindicato. Paralelamente las disputas por el poder entre los miembros del grupo hegemónico y la diferenciación regional de las secciones, minaron las posibilidades de control de las dirigencias. Otro tipo de tensiones procedieron del aparato educativo debido a las políticas de desconcentración y descentralización, además de que, debido a la precarización de las condiciones laborales del magisterio, surgieron diversos grupos disidentes que en 1979 se agruparon en la CNTE.⁹

Frente a estas transformaciones organizativas la élite sindical agrupada en Vanguardia quedó rebasada y reaccionó mostrando una feroz oposición a los proyectos gubernamentales de cambio en el aparato educativo y con acciones represivas contra los contingentes de maestros opuestos a su poder.

En el marco del proyecto de modernización estatal impulsado por el presidente Carlos Salinas de Gortari, la presencia de Jonguitud y su grupo se visualizan como un obstáculo, particularmente por su oposición a la política desconcentradora del sistema educativo iniciada por la SEP a finales de los años setenta. Así, la remoción de Jonguitud y el recambio de la élite sindical aparecía como una condición necesaria para la modernización educativa y la adhesión del SNTE a este objetivo.

El trabajo de Loyo (1992) y Benavides y Velasco (1992) argumentan sobre esta misma línea de análisis que en el marco del régimen corporativo, la liquidación de Carlos Jonguitud y su grupo VR se explica principalmente por su incapacidad para redefinir su vinculación con el equipo *tecnocrático* que arribó al gobierno en 1988, es decir por su rigidez frente a un nuevo proyecto gubernamental.

Igualmente Loyo (1997) afirma que el grupo VR no solamente se vio afectado por el contexto político y económico de finales de los años ochenta

tación nacional y en las seccionales. Asimismo, retomando la tesis de Arnaut (1992) muestra que las secciones sindicales en el DF pierden peso numérico frente a las de provincia, lo cual tampoco se refleja en la composición de la dirección seccional y nacional del sindicato.

⁹ El trabajo de Massé (1998) atribuye el debilitamiento de Vanguardia Revolucionaria a las movilizaciones de los maestros disidentes agrupados en la CNTE. Según este autor, el papel de los grupos “democráticos” fue crucial para detonar los cambios en el interior del SNTE los que se operaron desde la Presidencia de la república, ya que esta organización ha sido un instrumento de “control político e ideológico” del gobierno sobre los trabajadores de la educación.

ta, sino por sostener sus “excesivas” exigencias al gobierno en materia laboral y educativa que tenían como objetivo que el SNTE mantuviera e incluso aumentara su influencia en la formulación de las políticas educativas erigiéndose, por tanto, como un actor privilegiado. Estas pretensiones, señala la autora, contrariaban los planes de modernización política y educativa del proyecto del presidente Carlos Salinas de Gortari que promovía como líneas de acción la eficiencia estatal, la apertura comercial y la descentralización administrativa.

En términos generales, los trabajos elaborados coinciden en que el factor decisivo que dio lugar a la renuncia de Jonguitud a su cargo de “líder vitalicio” del SNTE, en mayo de 1989, fue la intervención del presidente Salinas quien buscaba crear las condiciones propicias para que una nueva dirigencia negociara con el gobierno federal el programa de descentralización educativa.

El intervalo de tiempo que existió entre el arribo de Elba Esther Gordillo a la dirigencia nacional del SNTE y la fecha en que se firmó el ANMEB (de mayo de 1989 a mayo de 1992) fue utilizado por la cúpula sindical para hacer las transformaciones conducentes al interior del gremio que le permitieron, por un lado, superar los obstáculos organizativos que erosionaron el poder de Jonguitud y VR y, por otro, adecuar la estructura sindical al nuevo escenario del sistema educativo y del sistema político.

Las estrategias de la dirigencia sindical

El trabajo de Muñoz (1996) explora y analiza minuciosamente los cambios que realizó la nueva dirigencia sindical para adecuar el gobierno del SNTE a las transformaciones cualitativas y cuantitativas del sindicato. El aspecto central de esta adecuación, señala este autor, se hizo a través de la completa renovación de los estatutos en el año de 1992 donde destacan los siguientes elementos: para afrontar el mayor incremento de la membresía en las secciones de provincia en comparación con las del Distrito Federal, así como el aumento significativo de otros profesionistas frente a los normalistas, se amplió el número de delegados del conjunto de las secciones para tener representación en los congresos nacionales, lo cual favoreció a las regiones. Al mismo tiempo se crearon ocho secretarías de derechos laborales que se diferenciaron en función de los niveles y especialidades educativas en que se inserta el SNTE.

Asimismo, señala Muñoz que para resolver las tensiones que generó el incremento de la pluralidad interna, se reconoció la operación de grupos magisteriales a través de “corrientes” y se creó un sistema de representa-

ción proporcional en la competencia por la titularidad de la representación en los comités delegacionales, seccionales y nacional. La demanda de transparencia en el manejo de las cuotas sindicales fue resuelta en los nuevos estatutos con la creación de una contraloría encargada de vigilar y rendir cuentas de manera permanente a la base.¹⁰

Paralelamente, indica este mismo autor, el grupo VR fue disuelto y el control por parte de la élite sindical se estableció a través de la formación de una nueva corriente denominada “los institucionales” (llamada así por sus promotores en función de su capacidad de privilegiar las vías institucionales para resolver las querellas internas y con las autoridades educativas) que, a diferencia del anterior grupo hegemónico, no se planteó un objetivo ideológico y programático, sino de tipo pragmático que era generar cohesión sindical. Esta corriente creó, en la práctica, la figura de “delegado sindical” que no existe en los estatutos, cuya función es representar al Comité Ejecutivo Nacional en cada una de las 55 secciones y asumir el mando seccional si las circunstancias lo ameritan.¹¹

Los cambios fueron apuntalados, según Rodríguez Loredó (1997) con cursos de capacitación para los dirigentes del Comité Ejecutivo Nacional y de los comités seccionales, a quienes se les instruyó sobre la importancia de la democratización sindical, así como sobre la nueva postura que tendría el SNTE ante las autoridades de la SEP, otras organizaciones sociales y el conjunto de los partidos políticos.

El trabajo de Loyo (1997) argumenta que la estrategia sindical para afrontar el proyecto de federalización educativa fue reconstruir la identidad

¹⁰ Martínez Erazo (1993) que hace una recopilación de los discursos y documentos centrales en el proyecto sindical de Elba Esther Gordillo, afirma que la promoción de la representación proporcional en el gobierno del SNTE también tenía los siguientes propósitos: fortalecer el liderazgo de la nueva dirigencia, debilitar a los líderes estatales de Vanguardia Revolucionaria e incluir al ala moderada de la CNTE en las carteras delegacionales y seccionales donde pudiera tener representatividad.

¹¹ El trabajo de Street (1993) considera que el nuevo proyecto de gobierno sindical está inmerso en la dinámica impuesta por los organismos internacionales y el gobierno *neoliberal* mexicano que impulsó la reforma educativa plasmada en el ANMEB y cuyo propósito es limitar la actuación del sindicalismo magisterial para mediar a favor de sus representados. Para esta autora, estos cambios al interior del SNTE representan un mecanismo para legitimar, desde el sindicato, el proyecto gubernamental, para que la cúpula del gremio mantenga sus prácticas patrimonialistas dentro de la organización y para marginar otros proyectos sindicales alternativos que son de un carácter verdaderamente democrático y se ubican en torno a la CNTE.

sindical y corporativa del gremio, refrendar los vínculos de la dirigencia nacional con el Ejecutivo Federal, obtener del gobierno mayores recursos presupuestales para los maestros y crear un nuevo discurso sindical que privilegiara la educación.

Asimismo, la dirigencia encabezada por Elba Esther Gordillo asumió el lema de la corresponsabilidad y participación social en el ámbito de la educación pública, modificando, con ello, el discurso tradicional del magisterio en el sentido de que los asuntos de la planeación y operación de los contenidos educativos correspondían solamente a los maestros.¹² Para incentivar la capacidad de propuesta educativa de la organización sindical e involucrar a otros sectores sociales en el debate, los nuevos estatutos crearon la figura del Congreso Nacional de la Educación que se define como un foro en el que delegados de las 55 secciones, así como representantes de diversos actores sociales o personas en lo individual se reúnen para confrontar, debatir y proponer cambios en el sistema educativo en su conjunto.

Además, Loyo menciona que el SNTE se vinculó con organizaciones internacionales del ámbito educativo y promovió la creación de la Confederación de Educadores de América (CEA) con el fin de compartir experiencias y estrategias de los sindicatos magisteriales latinoamericanos frente a procesos de descentralización.

A la par, creó la Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano y el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) que funcionaron bajo la dirección de destacados intelectuales en materia educativa. De estas instancias, se lanzó una propuesta alternativa al proyecto gubernamental de descentralización que fue tan radical que incluyó la evaluación de las escuelas.

Estas estrategias tuvieron como resultado que pese al proceso de federalización de la educación básica y normal, según Muñoz (1996) y Loyo (1997) el SNTE lograra ser reconocido como el principal interlocutor en materia educativa, que mantuviera la representación de las relaciones labo-

¹² La investigación de Martínez Erazo (1993) señala que el proyecto de renovación sindical impulsado por Elba Esther Gordillo planteó, desde un inicio, extender sus relaciones con otros sindicatos, partidos políticos, organizaciones empresariales, religiosas, rurales e indígenas, entre otras. Asimismo, el discurso del SNTE se volvió dual en lo que respecta a su ámbito de acción: si bien no se renuncia a la defensa de los derechos laborales, se plantea también el reclamo de abatir el rezago educativo, de mejorar la calidad, de actualizar a los docentes y de que se promueva la participación social en la educación pública. El propósito es que la lucha por los derechos laborales y el mejoramiento educativo, sea una sola demanda del SNTE.

rales ante el gobierno federal y los de los estados, que refrendara su pacto político con el Estado y que asegurara su carácter de sindicato nacional.¹³

Igualmente el gobierno aceptó impulsar algunas propuestas sindicales, tales como la revisión y actualización de los programas de estudio a través de mecanismos que incluyeran la participación del magisterio, la Carrera Magisterial (CM) como elemento para la revalorización de la función docente y que se eximiera a los maestros de ser sujetos de sanción en lo estipulado en la Ley General de Educación aprobada en 1993 por el Congreso de la Unión.

En lo que respecta a la tradicional alianza con el PRI en el marco de la relación corporativa entre sindicatos y partido hegemónico, después de la reforma estatutaria de 1992, Muñoz (1996) y Loyo (1997) reseñan como el SNTE se desvinculó formalmente de ese partido y estableció como norma que ningún dirigente delegacional, seccional o nacional puede ocupar cargos en los partidos políticos o puestos de representación popular. Con esta medida la dirigencia sindical de todos los niveles fue liberada de tensiones internas que implicaba, por un lado, ser representante gremial y, al mismo tiempo, promotor oficial de un emblema en una organización plural.

Sin embargo, el SNTE, explica Muñoz, no renunció a mantener sus alianzas políticas con el PRI y para legitimar su relación con este partido en la reforma estatutaria de 1992 se dispuso la creación de un órgano plural, el Consejo Nacional de Acción Política, en el que existió un espacio de representación de los distintos partidos políticos con registro nacional. Esta representación, desde luego, se ejerce por conducto de los miembros del sindicato. Su función, además de institucionalizar las diferencias partidistas al interior del gremio, es apoyar las campañas de los candidatos “maestros” de todos los partidos y como el PRI es el que más miembros del magisterio postula, recibe más apoyo del sindicato.

A poco tiempo de operar los cambios realizados en el SNTE, en términos generales se reconoció que no era más un sindicato “corporativo” y con una dirigencia autoritaria (Hernández, 1992) y que la descentraliza-

¹³ Martín del Campo (1992) sostiene que el ANMEB fue un acuerdo cupular que no benefició tangiblemente al SNTE, su propósito fue afectar conquistas laborales y sindicales y que tiene un carácter *neoliberal*. Señala también que es posible que, con este acuerdo, el SNTE se desintegre porque su situación jurídica queda indefinida con respecto a lo que indica el apartado B del artículo 123 de la Constitución que habrá un sindicato por cada Secretaría de Estado y, con excepción de las secciones del DF, el resto quedaron adscritas a los gobiernos estatales y no a la SEP.

ción, pese a que federalizó los servicios educativos, no suponía una amenaza inmediata para el fraccionamiento del sindicato (Loyo, 1992).

La estructura sindical y el sistema educativo

Otra vertiente desde la cual se estudia la estructura de los sindicatos magisteriales, se interesa en desentrañar sus efectos sobre las reformas educativas. Este es el caso de los artículos de Loyo (2000), de Loyo y De Ibarrola (2001) y de Murillo (2001), los cuales, aunque tienen como tema central el análisis comparado de las estructuras organizativas de los sindicatos magisteriales de América Latina, hacen referencias específicas al SNTE como un actor fundamental para la coronación de los cambios que demandaba el sistema educativo mexicano.

Así, el primero de los artículos expone que es importante conocer y estudiar a los sindicatos de maestros —así lo han asumido también los ministerios de educación y los organismos internacionales— porque su colaboración es crucial para asegurar el buen funcionamiento de la política educativa. Por ello, se indica que las respuestas del sindicalismo magisterial frente a las medidas de la reforma educativa, pueden estudiarse a partir de un conocimiento mínimo sobre las organizaciones docentes.

Por otra parte, el trabajo de Loyo y De Ibarrola subraya que las organizaciones docentes de América Latina, a diferencia de otros grupos sindicales, están en permanente tensión por su doble lógica de acción: la gremial y la profesional porque al mismo tiempo que procuran incidir en el desarrollo de los sistemas educativos, actúan en defensa de los derechos laborales. Así, su acción no sólo se dirige a la protección y apoyo de los intereses de sus agremiados, sino también a lograr mejoras sustanciales en la calidad e integridad de la enseñanza.

Es importante analizar la estructura de las organizaciones docentes en función de estas premisas y observar las siguientes regularidades: están formadas por maestros que prestan sus servicios en escuelas públicas; tienen restricciones para hacer huelgas o firmar contratos colectivos; funcionan estatutariamente a través de mecanismos democráticos; tienen carácter nacional y regional por lo general y se financian por medio de cuotas que cobran a sus afiliados.¹⁴

¹⁴ Igualmente, el trabajo de Loyo (2001) señala que el esquema discursivo de las organizaciones docentes debe tomarse en cuenta para tener un conocimiento preciso de sus estrategias. Al respecto destaca lo siguiente: como el SNTE en México, los sindicatos magisteriales latinoamericanos promueven la defensa de la escuela pú-

El trabajo de Muñoz (2001) coincide con los anteriores en que la estructura formal del sindicato es un aspecto central en su estudio, pero también destaca la importancia de las prácticas informales que, en el caso del SNTE, se han mantenido más allá de los cambios estatutarios. Así, al hacer un recuento sobre el comportamiento del SNTE a lo largo del año 2000, muestra que: en materia educativa el sindicato centra su estrategia en evitar que las políticas mermen su influencia. Igualmente subraya que pese a los avances que se observan en los últimos años en materia de competencia electoral el SNTE continúa privilegiando su relación con el PRI y busca acotar la acción de los grupos radicales al ámbito regional.

De esta somera revisión de la bibliografía concluimos que, aunque algunos estudios subrayan la importancia de los cambios habidos en la composición de la membresía del SNTE y en la correlación de fuerzas internas, la línea de interpretación dominante visualiza las transformaciones ocurridas en el sindicato, principalmente, como resultado de la adaptación de la organización a un contexto cambiante. Sin embargo, la vida interna del sindicato, la gestión, la relación entre la dirigencia y la base y el funcionamiento real de sus órganos de gobierno fueron temas escasamente explorados durante la década sujeta a examen.

SOBRE MOVIMIENTOS MAGISTERIALES

Movilizaciones y proyecto sindical alternativo

En la década de los ochenta los movimientos sociales con mayor presencia y continuidad en México fueron los magisteriales, pero en los noventa la dinámica cambió sensiblemente. Y no es que los núcleos de maestros disidentes se disolvieran, ni menos aún que abandonaran sus luchas o incluso que desaparecieran muchas de las causas que los animaban.

Por el contrario, la disidencia magisterial se mantuvo y consolidó su poder en varias secciones sindicales del SNTE; no sólo eso sino que la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) reforzó su identidad como una fuerza de izquierda, con capacidad de movilización y

blica y la responsabilidad estatal de brindar educación a la población que lo necesita; rechazo a la privatización y las políticas *neoliberales*; exigencia de la participación de los docentes en el debate y formulación de políticas educativas y revaloración de la carrera docente.

dispuesta a participar de forma directa al lado de grupos inconformes de la población en actos tales como mítines, manifestaciones y toma de instalaciones de edificios públicos. Pero aún así, lo cierto es que durante los noventa los conflictos magisteriales en ningún caso dieron lugar a una gran oleada que tuviese una visibilidad e importancia política análogas a las que en su momento tuvieron, por ejemplo, el de 1958, los de finales de los setenta o los de 1989.

Esta circunstancia no impidió, como veremos a continuación, que se escribieran muy buenos libros sobre el tema, así como una enorme cantidad de artículos de opinión. Estos últimos tienen con frecuencia un valor testimonial y son elementos fundamentales para abordar el análisis de las corrientes de opinión pública; ha de recordarse que, en su mayor parte, se generaron al calor de las protestas realizadas con objeto de obtener mejoras en los sueldos y en las prestaciones de los maestros.

Por otra parte, los estudios que hemos elegido reseñar aquí son investigaciones que no se limitan a describir un acontecimiento, ni menos a reaccionar ante él o a comentarlo, sino que emprenden una indagación que implica una o varias preguntas de investigación, el uso de conceptos y de un entramado teórico pertinente y bien estructurado. Constituyen, por tanto, a nuestro juicio, los puntos de referencia que se requieren para orientarse a través del resto de la bibliografía sobre este tema, ya que de una manera o de otra, casi todos los ensayos restantes se vinculan a los ejes analíticos que utilizan y a las tesis que sustentan.

Del examen de estos trabajos se desprende una interesante diversidad de enfoques, de marcos conceptuales y de estilos de investigación. Pero en contraste encontramos también una sorprendente homogeneidad en lo que toca a las posiciones políticas de los autores. En efecto, en todos los casos se observa una abierta toma de posición a favor de los movimientos magisteriales; con diferencias de matices se investiga y se escribe con la intención de dar a conocer, clarificar y fortalecer un proyecto sindical alternativo.

Con este telón de fondo nos es posible apreciar la labor desarrollada por Susan Street, profesora investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores (CIESAS Occidente) quien posee una amplia bibliografía. Su trayectoria, los temas y los enfoques por los que transita son ilustrativos de tendencias más generales. Se puede apreciar que durante los años ochenta privilegia el análisis de políticas, se interesa especialmente en la desconcentración y la descentralización del aparato educativo y busca desentrañar las formas de interrelación entre la burocracia estatal y la sindical.

Así por ejemplo, en el estudio realizado en colaboración con Noel Mc Ginn y Guillermo Orozco (1983) indaga las modalidades que posee la asignación de recursos en el sector educativo a partir de las fuerzas políticas que dominan el contexto. En su obra más importante, publicada en 1992, *Maestros en movimiento. Transformaciones de la burocracia estatal (1978-1982)* establece la interacción que existe entre los procesos de desconcentración y la emergencia de los movimientos magisteriales. Un giro importante se da, posteriormente, en los noventa, ya que adopta la perspectiva de los maestros como sujetos y otorga preeminencia al tema de las identidades y al análisis de la subjetividad.

Es interesante hacer notar que el libro *Maestros en movimiento* se terminó de escribir en agosto de 1989 y, por tanto, es un trabajo que expresa las preocupaciones y los marcos conceptuales de los ochenta. En esta investigación la autora se posiciona con claridad del lado de lo que denomina *proyecto democrático magisterial*. En la introducción, escrita al calor de las movilizaciones magisteriales del 89, nos aclara: “la intención de este libro es explicitar los fundamentos históricos de este nuevo poder subalterno y su proyecto político, así como demostrar su capacidad para provocar reestructuraciones importantes en el sistema de dominación y oposición del Estado educador” (1992:11).

Desde el punto de vista analítico, Street busca explicar los resultados de las luchas de la década 1979-1989 como efecto de “la irrupción del maestro como actor que toma decisiones en el sistema educativo” (1992:12). Un aspecto clave de su análisis es la utilización del modelo analítico desarrollado por O. Ozlak y de forma más completa por N. Mc Ginn en el cual las políticas no aparecen como resultado de una serie secuencial y unidireccional de decisiones sino más bien de la determinación progresiva de situaciones y posiciones en que intervienen muchos y muy diversos grupos. En otras palabras, se sitúan, en el centro de atención, las elecciones estratégicas y tácticas realizadas por los actores (1992:37).

Este enfoque se complementa con una metodología cercana a la etnografía que le permite profundizar en el estudio del movimiento de los maestros chiapanecos, tema que tratará en la siguiente década con mayor detenimiento. La manera de incluir en el análisis tanto el plano nacional como el regional (Chiapas) es otro de los aspectos bien logrados de la investigación de Street. Por último vale señalar la importancia que la autora otorga al concepto de *aparato burocrático de Estado* (ABE) al cual concibe como un sistema de dominación. El ABE, al que visualiza como una “arena de conflictos políticos”, es utilizado a fin de dar inteligibilidad a las dinámicas en el interior de la SEP y de comprender la posición institucional

contradictoria de los maestros como profesionales y como trabajadores (1992:48)

Lucha por la democracia

La producción de Street de los noventa es bastante amplia y nos referiremos sólo a algunos de sus ensayos. En el capítulo de libro que tituló *Los maestros y la democracia de los de abajo* (1997) se plasman conceptos que la autora trabajó a partir de 1990. Podemos identificar cierta continuidad con su trabajo anterior en el posicionamiento político de la autora, que se mantiene clara y firmemente al lado de los grupos que integran la CNTE, en la medida en que considera que han generado prácticas democráticas como alternativas a las sociales dominantes de corte autoritario.

Una segunda línea de continuidad consiste en poner el foco de interés de su investigación en la temática de las prácticas. Pero existen también aspectos novedosos: en éste y otros trabajos, Street deja de interesarse en el problema de la interrelación entre movimientos y políticas públicas para centrarse, de manera exclusiva, en los núcleos magisteriales en movimiento. Asimismo abandona el enfoque en el cual los grupos se conceptualizaban como actores, con tácticas y estrategias propias, que confluían con otros en la formulación de políticas, para sustituirlo por otro en que el problema esencial consiste en la constitución de un sujeto.

De manera concomitante observamos que en esta nueva etapa la autora utiliza de forma más intensiva las entrevistas o diversos materiales provenientes de talleres organizados con grupos de maestros pertenecientes a núcleos de la CNTE.

El tema del sujeto se vincula al de la democracia. La autora retoma en este punto planteamientos de H. Zimmelman y N. Lechner y señala:

No se puede pensar en “la democracia” sin pensar en el sujeto, pues sin sujeto no hay fuerza que pugne por un proyecto político radical y sin sujeto que materializa dicho proyecto a su interior, es decir que crea los fundamentos de nuevas relaciones sociales, no sería posible crear un nuevo orden democrático.

Con estos instrumentos analíticos, Street se propone dar respuesta a varias interrogantes: ¿qué tan democráticas han sido las “prácticas democráticas” que constituyeron y consolidaron a los movimientos magisteriales existentes bajo la cobertura de la CNTE? ¿Qué tanto su “antidemocracia” explica la descomposición de la CNTE y el extendido periodo de reflujo en el movimiento magisterial? En contraste con el SNTE, que siempre era su

referente político, ¿qué tipo de cultura política pudieron crear los maestros de la CNTE?

A nuestro juicio aun cuando estas interrogantes están lejos de resolverse satisfactoriamente en este texto, poseen la virtud apuntar hacia los temas que requieren de manera más urgente de una auto-reflexión que, cuando se realiza, contribuye a construir mejores alternativas organizativas para los movimientos sociales.

La propuesta analítica de Street incluye, como aspecto clave, el de la construcción de identidades y la necesidad de entender los diversos sentidos que posee la democratización para estos grupos. Por último, marca una nítida distinción entre la CNTE como organización y lo que denomina movimiento magisterial nacional (MMN) al que considera un “sujeto ligeramente acoplado bajo la dirección política de la CNTE”. Agrega que lo que ha caracterizado al MMN son sus grandes desigualdades y desniveles en sus pautas de desarrollo interno.

Los alcances sociales de las luchas del magisterio

Otro autor importante es Joe Foweraker (1993) quien en su obra sostiene que los movimientos magisteriales de tipo regional que tuvieron lugar entre 1977 y 1987, formaron redes de alcance nacional no obstante que cada uno poseía objetivos particulares. Describe de manera vívida la manera en la que los maestros chiapanecos se involucraron en la organización de los campesinos para defender sus intereses y articularon organizaciones políticas de carácter local a favor de las distintas comunidades y en especial en la lucha contra los caciques.

Estas acciones se dieron en forma paralela a la defensa de sus intereses como trabajadores de la educación. Otra virtud consiste en el análisis de las causas que generan la inconformidad de los profesores: bajos salarios, inestabilidad en el empleo, jornadas laborales que exceden el tiempo reglamentario y represión ante cualquier acto de protesta. Los movimientos se sitúan en el contexto de un régimen autoritario y, en ocasiones, sus conclusiones extrapolan la situación del magisterio chiapaneco hacia el conjunto del grupo magisterial.

Otra de las obras importantes en el estudio de movimientos magisteriales es el libro de María Lorena Cook, titulado *Organizing Dissent: Unions, the State and the Democratic Teachers Movement*, publicado en 1996. Se puede considerar que es uno de los textos más valiosos de la década, por lo que despierta extrañeza el hecho de que aún no haya aparecido publicado en castellano. Tiene la virtud de colocar el análisis de los movimientos

magisteriales de Oaxaca y Chiapas en un contexto más amplio e interesante: el de descubrir las formas y las condiciones en las que pueden emerger y sobrevivir movimientos populares en el interior de regímenes autoritarios y su contribución al cambio político y social.

El interés de Cook se encuentra en los movimientos magisteriales y para ello hace un excelente análisis de las relaciones entre el SNTE y el Estado. El enfoque que utiliza es el de procesos políticos que es muy distinto del proveniente de la tradición sociológica francesa que ha privado en México. Dicho enfoque implica que el SNTE y la SEP se conceptualizan como “instituciones estructurantes” del ambiente en el que se desarrollan los movimientos sujetos a examen.

Por último, una tesis reciente de María de la Luz Arriaga (2002), contiene datos poco conocidos sobre los movimientos magisteriales y la mayor parte de sus preguntas giran en torno a la desmovilización que se ha observado en las filas de la CNTE. El único punto que nos parece muy cuestionable de su interpretación es la idea de que en 1989 las movilizaciones magisteriales habían acumulado una fuerza que hubiera sido capaz de trastocar las bases del poder sindical y acortar la vía hacia la democratización del sindicato.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SINDICATO MAGISTERIAL: EL CONFLICTO PERMANENTE

Nuevos enfoques

Tradicionalmente los estudios sobre las políticas educativas en los ciclos de pre-escolar, primaria y secundaria se centraron en la acción gubernamental. El sexenio, es decir, el periodo de gestión del Ejecutivo Federal era la delimitación temporal clásica, lo que por otra parte resulta comprensible dado el acusado presidencialismo del sistema político. No obstante, en la década de los ochenta, los cambios en la sociedad y en el sistema político, así como la introducción de nuevos enfoques en el análisis de políticas públicas, fueron flexibilizando este esquema. La acción gubernamental mantuvo su lugar central en los análisis, pero éstos empezaron a incluir adicionalmente a otros actores sociales. De igual forma la delimitación sexenal se mantuvo como una referencia indispensable por los cambios que normalmente conllevaba pero, al mismo tiempo, los estudios empezaron a explorar en mayor medida la importancia de ciclos más largos, cuyas inflexiones provenían del ámbito de la economía.

En este contexto se entiende que ya en los años ochenta, la investigación sobre políticas educativas incorporara al SNTE como un actor importante, que no podría dejarse fuera del análisis y al que se le reconocía una considerable capacidad de influencia tanto en el diseño de las políticas como en el éxito o fracaso en su operación. Durante el periodo de 1992 al 2002 se percibe una continuidad en esta tendencia.

Como veremos a continuación, los autores que se refieren a la influencia del sindicato en la política educativa tratan de describir el *cómo* y el *porqué* de esta influencia en casos específicos, ya sea en un contexto nacional o en ámbitos regionales. Igualmente, se procura investigar el *alcance* de esa influencia en los distintos niveles de la pirámide del sistema educativo que va desde la escuela hasta las más altas autoridades.

La mayor parte de los trabajos asumen implícita o explícitamente que el SNTE es un grupo de presión que tiene, entre otros propósitos, conseguir que el funcionamiento y los recursos del sistema educativo favorezcan sus intereses, evitar el escrutinio en sus ámbitos de influencia; buscar, en suma, aumentar su fuerza en el interior de los sistemas educativos tanto a nivel federal como estatal, reafirmando en estos contextos su carácter de interlocutor de la autoridad educativa en todos los asuntos importantes que afecten al gremio magisterial. Para el logro de esos objetivos es menester que el sindicato sea reconocido como el único y legítimo representante de los trabajadores de la educación.

Una parte de la literatura destaca como un elemento anómalo el que el SNTE además de ostentar todas las funciones inherentes a una representación sindical, de intermediación entre trabajadores y autoridades, se involucre constantemente en el funcionamiento de los centros educativos y exija ser tomado en cuenta en lo que considera ser su *materia de trabajo*.

Evaluaciones generales sobre el papel del SNTE en el ámbito educativo

Street (1992) al hacer un balance de la participación del SNTE en la política educativa durante el periodo que va de 1970 a 1990, considera que un resultado no deseado de la acción de la disidencia sindical ha sido cierto fortalecimiento y legitimación del corporativismo. Según esta autora, las movilizaciones de la CNTE pusieron de manifiesto la falta de democracia con la que operaba la dirigencia nacional del SNTE. No obstante, las acciones de resistencia a la política de descentralización adquirieron fuerza y finalmente las autoridades vieron la conveniencia de ratificar a la dirigencia nacional como el único interlocutor válido. De ahí que el proyecto sindical

vigente pueda ser calificado de cupular en la medida en que no recupera las demandas de democratización esgrimidas en esas grandes movilizaciones.

El trabajo de Ornelas (1995), que ofrece un panorama amplio del sistema educativo mexicano, concibe al SNTE como un agente de control sobre el magisterio y de presión en el ámbito de las políticas, que obstaculiza sistemáticamente las innovaciones. En relación con el control afirma: “Aunque es imposible documentar el punto cabalmente, todo mundo sabe que el SNTE impone cierto tipo de criterios que los maestros tienen que respetar o, de lo contrario, enfrentarán severos problemas” (Ornelas, 1995:133).

El autor señala que el control es posible porque el SNTE posee la prerrogativa de gestionar créditos para sus agremiados, permisos económicos, recomendaciones para cambiar de adscripción, apoyos para canjear plazas de las zonas rurales a las áreas urbanas, ascensos escalafonarios y protección casi absoluta para retener el empleo.

Las autoridades educativas, por su parte, *hacen mutis* para no romper la armonía entre la SEP y la organización sindical. Ornelas subraya que el control que ejerce el SNTE sobre sus agremiados así como las prebendas que se le otorgan son producto de la relación política de este sindicato con los gobiernos priístas.

Una de las voces más respetadas sobre temas educativos, la de Pablo Latapí Sarre (2001), sostiene opiniones críticas sobre el SNTE y considera que, en general, éste actúa como un obstáculo para las acciones de mejoramiento de la calidad educativa. Considera que una excepción a la regla fue la creación de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, que constituyó desde su creación en 1993 hasta noviembre de 1999 en que, por obra de una decisión autoritaria de la dirigencia sindical, fue liquidado su patronato, “un punto de encuentro y reflexión académica” (Latapí, 2001:137).

María de Ibarrola (1995) evalúa al SNTE en relación con su papel en la concertación de la reforma educativa. En él la autora analiza de manera detallada las acciones del sindicato en la concertación política que dio lugar a las reformas operadas durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. Entre los logros del sindicato en este proceso señala:

El sindicato participó activamente con distintas movilizaciones a favor de mejoras salariales inteligentemente planteadas, que lograron el apoyo de diversos sectores del país. Aportó también propuestas certeras y viables, en particular las *Resoluciones del II Congreso Nacional Extraordinario* (febrero de 1992) y en documento titulado *El SNTE ante la Modernización de la Educación Básica y Normal. Proyecto resolutivo* (De Ibarrola, 1995:217).

Peschard y Peralta (1997) en su trabajo sobre los partidos políticos y la legislación educativa, en el que se analizan las políticas impulsadas en la materia durante el sexenio de Carlos Salinas, señalan que el tema de la educación no ocupó un espacio significativo en el discurso de las principales fuerzas políticas, de manera que correspondió a los miembros del SNTE, en su calidad de diputados federales pertenecientes a distintos partidos, el papel más importante en el debate de las propuestas legislativas sobre temas educativos. Este trabajo analiza con cierto detalle el proceso que llevó a las modificaciones al artículo Tercero Constitucional así como a la nueva Ley General de Educación que sustituyó a la Ley Federal de Educación.

Por último mencionamos que, como una vertiente innovadora de la investigación educativa, se realizaron varios estudios empíricos que aun cuando no tienen como objeto central el tema del sindicalismo magisterial, arrojan conocimientos nuevos y muy valiosos sobre las formas concretas en las que éste afecta el funcionamiento de programas o de áreas específicas del sub-sistema. La supervisión escolar es uno de los temas en los que los efectos negativos de la injerencia sindical se han documentado con mayor detalle con estudios realizados, entre otros por Margarita Zorrilla, Beatriz Calvo y Alberto Arnaut.¹⁵ La evaluación realizada por Ezpeleta y Weiss a un programa auspiciado por el Banco Mundial, ofrece también elementos interesantes para reflexionar y un buen punto de partida para ulteriores indagaciones.

El SNTE y el proceso de descentralización

Uno de los trabajos pioneros sobre las políticas de descentralización educativa es el de Arnaut (1992). Este autor sostiene que los planes de descentralización del gobierno de Luis Echeverría no fructificaron porque hubo una importante oposición sindical que se mantuvo durante los gobiernos de José López Portillo y Miguel de la Madrid así como durante los dos primeros años de la administración salinista.¹⁶ Sin embargo, señala que la oposición sindical no impidió que gradualmente se establecieran los ci-

¹⁵ Esta línea de investigación consideramos que será analizada en el estado de conocimiento sobre políticas educativas.

¹⁶ Otros trabajos de Arnaut (1994c; 1998 y 1998a) nos ofrecen una reconstrucción histórica del debate sobre la centralización y descentralización educativa y analizan el origen y la evolución del concepto de federalización, además de dar cuenta de la relación que existe entre el desarrollo de la estructura administrativa del subsistema de educación básica y el de la organización sindical.

mientos para la transferencia de los servicios educativos de la federación hacia los estados. En ese mismo año se publicó un importante libro de Susan Street al que hicimos referencia en el apartado sobre movimientos magisteriales, que tuvo la virtud de establecer la conexión entre estas acciones colectivas y el proceso de desconcentración administrativa de la SEP.

La investigación de Reséndiz (1992) fue una de los primeros trabajos que se propuso construir categorías analíticas para estudiar el conflicto entre las autoridades educativas y el SNTE en el marco del proceso de desconcentración administrativa del ramo iniciado en el gobierno de José López Portillo (1976-1982), mediante el cual se crearon 31 delegaciones para administrar los servicios educativos federales en los estados.

Según este autor, el aparato educativo nacional se caracterizaba por un agudo centralismo; el SNTE, como sindicato monopólico del sector se beneficiaba del “intercambio político” que implicaba beneficios mutuos. Esta situación dio lugar a una “imbricación interburocrática” entre la estructura sindical y la del aparato educativo. Ello explica el proceso de “colonización burocrático-sindical” de la SEP, lo que derivó en agudos conflictos entre la SEP y el SNTE en el momento en que se puso en marcha la desconcentración administrativa. Estos conflictos se trasladaron a las delegaciones estatales, situación que finalmente derivó en mecanismos de conciliación para acordar los espacios de poder: distribución de plazas, comisiones, cambios, promociones y el acceso de la burocracia sindical a puestos directivos.

El trabajo de Miranda (1992) explora los efectos de la política de descentralización que se inicia en el periodo del gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988). Según este autor, la descentralización redefinió tres líneas político-administrativas que cambiaron la correlación de fuerzas al interior del aparato educativo y que afectaron de manera significativa al SNTE: 1) el gobierno se reapropió de las reglas formales de decisión y del control del gasto; 2) la autoridad educativa rearticuló los ejes de decisión en el plano nacional que, a su vez, cambiaron la orientación del funcionamiento de las instancias regionales y; 3) estos factores obligaron a una reorganización de la estructura sindical.

Estos impactos de la descentralización tuvieron como consecuencia la pérdida del poder del grupo hegemónico VR, liderado por Carlos Jonguitud, que operó desde 1973 a 1989, el debilitamiento de la estructura nacional del SNTE y el surgimiento de una importante oposición regional del gremio ante la paulatina pérdida de espacios en donde su influencia había sido significativa.

Gilberto Guevara Niebla, en un trabajo titulado *La catástrofe silenciosa* (1992), que tuvo una gran resonancia, se propuso realizar una evaluación

del sistema educativo nacional. A lo largo de su texto, muestra que los resultados son sumamente insatisfactorios y asegura que ello se debe, entre otras cosas, a la imposibilidad de las autoridades de imponer la descentralización debido a la oposición del SNTE. Incluso, indica este autor, la prepotencia del poder sindical determinó, en un momento dado, que las autoridades educativas perdieran interés por impulsar un proyecto descentralizador de largo alcance.

Guadarrama (1997), en su análisis sobre las políticas de descentralización de los sectores educativo y de salud asegura que el propósito real de éstas consistía en que la federación pudiera transferir los conflictos políticos y administrativos hacia los otros órdenes de gobierno. Señala que la desconcentración educativa no se realizó hasta sus últimas consecuencias debido a la capacidad de “veto” del sindicato que rechazaba el intento de las autoridades de imponer, de manera unilateral, su proyecto.

Por otra parte los dirigentes sindicales del magisterio consideraban que la desconcentración representaba una amenaza para la integridad del SNTE como sindicato nacional y para su estructura centralizada. Al igual que la mayor parte de los autores que se concentran en este tema, Guadarrama aseguraba que el SNTE es un actor poderoso al interior del sistema educativo y que una parte de su poder se explicaba por el vínculo privilegiado que mantiene como el PRI.

Experiencias regionales a partir del federalismo educativo

Como ya hemos señalado, la firma del ANMEB, en mayo de 1992, que estableció la transferencia de los servicios educativos de la federación a los estados tuvo efectos importantes sobre el sindicalismo magisterial. A partir de entonces, las dinámicas de negociación sindicato-autoridades sufrieron cambios. El CEN del SNTE siguió marcando la pauta en lo que a la negociación del sueldo magisterial base se refiere. No obstante, cada vez las secciones sindicales negociaban por cuenta propia, aunque con asesoría del CEN, otros aspectos laborales, especialmente las prestaciones, la asignación de plazas y el escalafón.

De manera paralela el pluralismo político había llevado al gobierno de algunas entidades a gobernadores provenientes de partidos de la oposición al PRI. La confluencia de esta nueva situación política, combinada con la mayor autonomía de las secciones sindicales y los procesos incipientes de construcción de sistemas educativos estatales hicieron de este campo una interesante temática de investigación. De ahí que en los años posteriores a la firma del ANMEB los estudiosos del sindicalismo magisterial percibieran,

cada vez con mayor claridad, la necesidad de realizar investigaciones sobre los conflictos y las negociaciones que ocurrían en el ámbito estatal y de profundizar en el conocimiento de las secciones sindicales del SNTE.

El estudio de Carmona (1996 y 1997) analiza el proyecto piloto, iniciado en 1993, mediante el cual se creó la Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa (USEI) en el marco del proceso de desconcentración impulsado por la SEP en el Distrito Federal. Este proyecto piloto se originó por la necesidad de probar un esquema que permitiera desconcentrar el sistema educativo del DF ya que éste, por obra de un artículo transitorio del ANMEB, se mantenía bajo control de la SEP. La investigación de Carmona señala que la SEP consideró al proyecto USEI como estratégico, pues tenía como propósito probar el modelo de desconcentración de los servicios educativos en la delegación más poblada y conflictiva de la ciudad de México: Iztapalapa. Buscaba en particular observar el impacto administrativo, laboral y político del esquema descentralizador.

Carmona documenta las dificultades que enfrentó la operación del proyecto USEI, entre otras cosas, originadas principalmente por la oposición del CEN del SNTE y de la sección IX ya que su dirigencia —que formaba parte de la CNTE y que agrupa a los profesores de primaria del DF— argumentó que el proyecto se había puesto en marcha sin una consulta previa a las bases sindicales y conllevaba una estrategia para desarticular al gremio magisterial.

De ahí que grupos pertenecientes a dicha sección realizaron manifestaciones en la vía pública y otras acciones destinadas a entorpecer las acciones de la USEI. Adicionalmente los llamados “institucionales” y en especial, la dirigencia nacional del SNTE rechazaron una y otra vez el proyecto USEI porque, en su perspectiva, atentaba contra la integridad del SNTE, del sistema educativo nacional y afectaba seriamente los derechos laborales adquiridos por sus agremiados.

El trabajo de Calvo (1999) explora los conflictos que se suscitaron entre las secciones del SNTE en el estado de Chihuahua (VIII y XLVII) y el gobierno del estado durante el periodo 1992-1998 a propósito de la construcción de un nuevo sistema educativo estatal. Esta autora señala que el gobernador panista Francisco Barrio Terrazas afrontó la edificación del nuevo sistema estatal como si se tratara de un enfrentamiento partidista entre el PAN y el PRI. En esta lógica, el gobernador y su equipo representaban al PAN y el SNTE era visualizado como su antagonista, al representar los intereses del PRI.

A partir de esta posición, el mandatario estatal inició una serie de acciones que tenían como propósito debilitar al sindicato y en especial su

influencia en el sistema educativo: con este fin removi6 a los principales cuadros del gremio insertados en el aparato administrativo del sector; impidi6, de forma tajante, que el sindicato interviniera en el reclutamiento de personal y en los procedimientos escalafonarios y auspici6 una fuerte campa1a en los medios de informaci6n para solicitar a los padres de familia que denunciaran a los maestros ausentistas, en el entendido de que 6sta era una pr6ctica que los l6deres del SNTE propiciaban y protegían.

El costo pol3tico para el gobierno de Francisco Barrio, dice la autora, fue muy alto, porque estas acciones generaron un severo desprestigio de las escuelas y de los docentes entre la poblaci6n sin que las acciones gubernamentales fueran eficaces en abatir los rezagos en materia de infraestructura, índice de reprobaci6n y calidad. En suma, el gobierno estatal no articul6 una estrategia capaz de reorganizar el sector y establecer l3neas de acci6n que mejoraran el sistema. Como corolario se subraya que la confrontaci6n del gobernador con las secciones del SNTE influy6 para que su partido, el PAN, fuera derrotado en las elecciones legislativas y municipales de 1995.

Mu1oz (2001) realiza un estudio comparativo del proceso de descentralizaci6n educativa en los estados de Chihuahua, Puebla y Oaxaca en el periodo que corre entre 1992 y 1998. El prop6sito de este trabajo es conocer las estrategias del SNTE ante el nuevo escenario pol3tico-administrativo que implic6 la transferencia de los servicios educativos hacia estas entidades. A trav6s de un seguimiento pormenorizado de la hemerograf3a, as3 como de entrevistas, muestra que en los tres casos existi6 una relaci6n conflictiva entre los gobiernos estatales y las secciones sindicales.

En el caso de Chihuahua coincide con Calvo (1999) en que el conflicto se explica principalmente por la filiaci6n panista del gobernador Francisco Barrio Terrazas, ya que 6ste part3a del supuesto de que el debilitamiento del SNTE tendr3a como resultado profundizar la derrota del PRI. En Puebla el conflicto se gener6 a partir de que el gobernador Manuel Bartlett, proveniente del PRI, puso en marcha un plan de corte *eficientista* que tuvo como una de sus metas disminuir la influencia del SNTE en la educaci6n. Por 6ltimo, en Oaxaca, la disputa entre el gobierno estatal y la secci6n XXII, que pertenece a la CNTE, se origin6 por la pretensi6n de los dirigentes magisteriales de controlar pr6cticamente todos los espacios del nuevo sistema educativo estatal.

En los casos de Chihuahua y Puebla, al acercarse las elecciones para renovar al ejecutivo estatal, las secciones sindicales estrecharon su alianza electoral con el PRI que se comprometió con las secciones del SNTE a restituirle los privilegios perdidos en caso de que triunfara su candidato a la gubernatura. Dado que este partido efectivamente triunf6 en los comicios

en los dos estados, el sindicato magisterial logró reasumir su rol protagónico en la política educativa. En el caso de Oaxaca, la fuerza del magisterio en el ámbito social y político, obligó a las autoridades a ceder ante las pretensiones sindicales.

Con una perspectiva analítica similar, interesada en destacar el papel de los distintos actores sociales y compartiendo con Muñoz el objetivo de realizar un estudio comparado, Veloz (1998) coloca el acento en la federalización en los estados de Guanajuato y Tlaxcala. La autora revisa con detalle la recomposición de las relaciones políticas, laborales y sindicales a partir de la firma del ANMEB. A través de esta revisión se llega a la conclusión de que en cada entidad federativa existen factores políticos, tradiciones pedagógicas, grupos sindicales y arreglos institucionales que condicionan el resultado de la transferencia de los servicios educativos.

Las posibilidades de consolidación institucional de los sistemas educativos estatales son contrastantes. Así en el caso de Guanajuato existían condiciones favorables que permitieron avanzar más rápidamente. En Tlaxcala el panorama sindical es más complejo ya que coexisten dos secciones del SNTE y otras agrupaciones sindicales menores. También destaca la articulación entre la estructura de poder en el sindicato y la política administrativa del sistema educativo estatal.

Cueva (1999), al revisar el proceso de descentralización en el estado de Tamaulipas concluye que uno de los efectos de la operación del ANMEB en esta entidad fue la dificultad para el reacomodo de los líderes del SNTE en los espacios de poder gremial de la sección XXX y en el aparato educativo federalizado.

Alejandro Espinosa Valle (1999) describe y analiza la descentralización educativa en el estado de Baja California. Este autor documenta que inicialmente existió un total rechazo sindical a la federalización justificado por la percepción en el sentido de que la nueva distribución de recursos entre gobiernos federal y estatal redundaría en una disminución de las percepciones del magisterio. Las acciones de mayor resistencia se dieron en las zonas urbanas de esta entidad. Sin embargo, después de un intenso proceso de negociación, tanto sindicato como autoridades estatales y federales, llegaron a un acuerdo.

Documentar procesos de conflicto y negociación entre autoridades y sindicato fue el objetivo que de mejor manera cumplió la investigación en la década. Esta situación muestra un campo insuficientemente desarrollado desde el punto de vista cognoscitivo; pareciera que los temas abordados no son sino problemas sociales que se imponen como los únicos objetos legítimos para ser investigados. El acontecer político en el ámbito educativo

marca, sin más, lo que ha de ser estudiado y lo que se obtiene son análisis, muchos de ellos concienzudos e inteligentes. Pero faltan otros que tengan una perspectiva más amplia y con planteamientos iniciales inmersos en debates internacionales tanto en términos de enfoques alternativos para el análisis de políticas como en términos de estudios comparados sobre reforma educativa.

Por el lado positivo rescatamos el valor de introducir en la indagación el nivel regional y estatal que estuvo prácticamente ausente del campo durante la década anterior. Esta característica se debe principalmente a la llamada federalización de la educación básica que exigió indagar los efectos de esa política en los contextos diferenciados de las entidades federativas. Es deseable que en los años por venir los estudios a nivel nacional, regional y estatal se complementen con investigaciones micro que enriquezcan nuestra comprensión sobre las formas en que el factor sindical interacciona en el ámbito institucional de la escuela, como célula básica del sistema educativo.

POLÍTICAS HACIA EL MAGISTERIO

En el periodo de 1992 a 2002 los trabajos relativos a las políticas vinculadas al magisterio —tanto educativas como laborales— analizan principalmente las acciones de la autoridades educativas en su calidad de patrón de los trabajadores de la educación así como las enfocadas a mejorar los servicios educativos que tienen un impacto directo sobre el magisterio.

Un panorama histórico de la profesión docente

Alberto Arnaut publicó, en 1996, un libro que realiza un amplio recorrido histórico del desarrollo de la profesión docente en México desde los primeros años de la Independencia hasta 1993. El eje analítico de este recorrido son las políticas operadas desde el gobierno para consolidar el quehacer profesional de los docentes, en las que se observa una oscilación, según la coyuntura, entre el objetivo de estimular a través de todos los medios asequibles el trabajo magisterial o bien limitarse a tratar de paliar la precaria situación laboral del docente.

Arnaud sugiere que las políticas para fortalecer la profesión docente han estado constreñidas, en gran medida, por la cantidad de maestros que el sistema educativo es capaz de absorber y de promover en el escalafón. En este sentido el autor refiere que de los años cuarenta a la actualidad, se observan ciclos: en algunas fases el número de profesores ha excedido a la

capacidad del sistema para ofrecerles canales de movilidad ascendente y, en otras fases, los docentes en activo han sido insuficientes para atender los servicios educativos. Destaca que la falta de movilidad ha generado conflictos entre el magisterio y las autoridades, desembocando en ocasiones en conflictos intergremiales, ya que grupos inconformes han atribuido al SNTE la responsabilidad por la falta de resolución de este problema. El autor sostiene que el papel del SNTE ha sido crucial por diversas causas:

- 1) dado que la política educativa constituyó un aspecto central del proyecto de los gobiernos “posrevolucionarios”, el trabajo docente de ser una profesión liberal se convirtió en una “de Estado”, lo que le permitió al sindicato magisterial tener una relación privilegiada con el gobierno;
- 2) a partir del supuesto de que el trabajo docente exige un importante grado de independencia, las autoridades debieron de reconocer la legitimidad del gremio para intervenir en el diseño e implementación de la política educativa y;
- 3) la relación corporativa que se estableció entre gobierno y sindicatos a partir de la década de los cuarenta, en la que los líderes sindicales se convirtieron en intermediarios clave del poder político, fortaleció la posición del SNTE en el interior del sistema educativo, permitiéndole una injerencia tal en el ejercicio de la docencia que se transformó de una profesión “de Estado” a una “sindical”.

En lo que respecta a las políticas tendientes a consolidar la profesión docente, Arnaut refiere lo siguiente: en los años cuarenta —cuando la membresía del SNTE no rebasaba los 50 mil miembros— había 18 mil maestros sin titularse. Estos representaban un conflicto latente para la SEP, ya que el título determinaba las posibilidades de movilidad y de incremento de los salarios. A fin de satisfacer de alguna manera las aspiraciones salariales y escalafonarias de los maestros el gobierno crea, en 1944, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). Esta dependencia regularizaría la condición profesional de los maestros no titulados. Los cursos del Instituto se vincularon a un sistema de movilidad escalafonaria y aumento progresivo de sueldos para los maestros que concurrían a sus aulas, hasta igualarlos a la categoría y al sueldo de un profesor de educación primaria titulado.

En los años cincuenta la conflictividad en torno a la cuestión salarial se centra en la demanda de los maestros estatales de obtener la nivelación en sueldo y prestaciones con los profesores pertenecientes al servicio federal.

Así, de 1955 a 1958 el CEN del SNTE apoyó los emplazamientos de huelga de los maestros de 17 entidades del país, que pidieron dicha nivelación. En respuesta a ese problema y por las necesidades del sistema educativo nacional, se puso en marcha el Plan de Expansión (plan de once años) y Mejoramiento de la Educación Primaria, mediante el cual crecieron en número las primarias federales y, por tanto, las plazas para los maestros. Con este plan se desactivó el latente conflicto provocado por el “embotellamiento escalafonario”.

Entrada la década de los setenta los salarios del magisterio y las posibilidades de ascenso escalafonario entran de nuevo en un “bache” que se relaciona con varios factores: el IFCM había terminado de titular a los maestros en servicio; la SEP había creado nuevas plazas pero en zonas “cada vez más rurales” y el inicio de una etapa inflacionaria había desestimulado la jubilación de los profesores y, por tanto, se había congelado la circulación en los puestos mejor pagados que corresponden a directores y supervisores. Las autoridades educativas encontraron una salida a este problema ofreciendo mayores oportunidades de mejoría salarial y escalafonaria para los normalistas, mediante la creación de la licenciatura, maestría y doctorado en pedagogía para los docentes en servicio. De esta manera, se “profesionaliza”, la actividad magisterial. Paralelamente se crearon dobles plazas con 20% de las de nueva creación para los docentes y dobles turnos para los directivos. También se modificaron y agregaron nuevas categorías para recuperar las diferencias salariales entre los maestros, directores y supervisores.

En los primeros años de gobierno del presidente José López Portillo (1976-1982) los mecanismos mencionados llegaron a un punto de agotamiento, al tiempo que resurgía el problema salarial y el “embotellamiento escalafonario” que se manifestaba también en el acortamiento de la distancia salarial entre maestros de primaria y secundaria. A esto se suma, según lo publicitó el gobierno, la sobreoferta de estudiantes normalistas frente a la capacidad de absorción del sistema educativo. En esta coyuntura se inicia uno de los periodos de mayor conflictividad magisterial, cuyo foco principal se ubicó en estados de alta marginación, como Chiapas y Oaxaca.

Para contener la sobreoferta de maestros el gobierno restringió la matrícula de estudiantes normalistas y se estableció, en marzo de 1984, la obligatoriedad del bachillerato para ingresar a las normales, las que a partir de entonces tendrían el carácter de escuelas de educación superior. Igualmente la SEP creó programas especiales de empleo, entre los que destaca un plan de promoción de la educación artística, un programa especial para lograr que los niños de 9 a 14 años terminasen la primaria y otro de capacitación para los maestros de preescolar.

Adicionalmente, en mayo de 1987 la SEP crea un tipo de escalafón paralelo mediante el Esquema de Educación Básica. Con este mecanismo se impulsó la creación de plazas por hora-semana-mes y el establecimiento de compensaciones salariales para las actividades educativas extradocentes dentro y fuera del ámbito escolar.

Para 1989 las políticas de las autoridades tendientes a relajar la conflictividad en torno al salario prácticamente se agotaron; además, la caída del salario magisterial y la diferencia escalafonaria de sueldos se redujo. Todo ello favoreció el crecimiento de los grupos disidentes agrupados en la CNTE.

Una vez resuelto, en mayo de 1989, el relevo de Carlos Jonguitud y su grupo, se generaron nuevas condiciones que hicieron posible impulsar un nuevo esquema que mejorara las condiciones del magisterio y desactivara parcialmente la conflictividad del gremio. Fue así como se implantó un escalafón horizontal, paralelo al tradicional, denominado Carrera Magisterial (CM). Con este mecanismo en la medida que los profesores cumplieran con una serie de requisitos de preparación académica, aumentarían sus ingresos salariales independientemente del escalafón organizado por categorías de puestos y por antigüedad.

Estudios sobre Carrera Magisterial y la dinámica salarial

El trabajo de Fernández (1997), quien hace un estudio exploratorio del programa de Carrera Magisterial (CM), impulsado por la SEP a partir de 1993, se pregunta de inicio si esta política fue creada para promover o bien para controlar a los docentes. En principio, el autor nos muestra que el discurso de la SEP, del SNTE y de la CNTE no coinciden respecto a los objetivos y esencia de la CM. En términos generales, las autoridades señalaron que este programa permitiría promociones horizontales para los educadores frente a grupo, sin afectar ningún derecho laboral ni tampoco los incrementos generales al salario profesional. Se presentó pues, como una iniciativa gubernamental que formaba parte del proyecto de modernización educativa del sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

Por su parte, la cúpula del SNTE se vanaglorió de que el establecimiento de la CM era una “conquista” del sindicato que no hacía sino dar respuesta a la añeja demanda de la profesionalización docente, que siempre se presentó vinculada a la de un salario profesional digno. El sindicato sostuvo que estos dos elementos eran aspectos necesarios para el mejoramiento de la calidad educativa y que el SNTE siempre había insistido en ello.

En contraste con estas dos posturas, la CNTE se opuso abiertamente a la instauración de CM con el argumento de que a través de esta innovación

se pretendía vincular el salario profesional a estrategias individuales que tendencialmente producirían competencia y fragmentación dentro del magisterio. Incluso algunos grupos de la CNTE llegaban a asegurar que se buscaba ofrecer salarios “basándose en elementos individuales según el grado de servidumbre y explotación de cada trabajador violando el principio universal de *a trabajo igual salario igual*” (Fernández, 1997:220).

En su argumento central, el autor sostiene que entre los objetivos explícitos del programa y su puesta en marcha se observa una brecha; el programa no fue operado como se indicaba en los lineamientos técnicos. Entre los problemas más serios menciona: no existe claridad en los indicadores sobre antigüedad; los maestros sujetos a evaluación no tienen acceso a la información que les permita identificar y superar sus insuficiencias; existe gran discrecionalidad en lo que atañe al reconocimiento de los cursos; éstos muestran deficiencias y, por lo general, carecen de actividades teórico-prácticas, además de que no existen normas claras para su actualización.

Adicionalmente se hace notar que el financiamiento para CM es insuficiente y por ello no ingresan todos los maestros que potencialmente tendrían derecho; la evaluación no se realiza a través de un órgano autónomo e intervienen en el resultado tanto las autoridades como el SNTE, de forma que estos mecanismos se convierten, para la mayor parte de los docentes, en un cuello de botella. De todo ello el autor concluye que la CM se ha convertido más que un programa de apoyo y superación para los docentes, en un dispositivo de control “autoritario”.

El trabajo de Silva, Castelán y Blanco (1996) revisa cómo ha evolucionado el salario de los maestros entre el periodo de 1976 y 1995. En principio, los autores señalan que las percepciones de los docentes han sufrido tres inflexiones durante la década que corre de la mitad de los ochenta al segundo lustro de los noventa. 1) se han presentado restricciones a los incrementos al salario nominal a través de la negociación colectiva sindical; 2) incremento de los sueldos a través de la evaluación académica individual y; 3) revisión salarial sectorializada por entidad federativa.

En su análisis de las cifras, el trabajo muestra que entre 1977 y 1980 el incremento porcentual del salario fue cercano o superior a la tasa anual de inflación; entre 1980 y 1984 los incrementos porcentuales fueron irregulares pero, en general, estuvieron por debajo de la tasa anual de inflación. Posteriormente, entre 1985 y 1987, continuó la misma tendencia con respecto a la inflación, aunque destaca el hecho de que se otorgaron incrementos por arriba de 100%. Finalmente, entre 1987 y 1994, hay una recuperación del salario magisterial con respecto a la inflación, pero se observa una disminución en los incrementos porcentuales.

En lo que respecta al monto del salario real, los autores indican que se observa una tendencia general hacia la baja, donde se pueden realizar cuatro cortes: el primero que abarca de 1978 y 1979, con una ligera baja, para mostrar en 1980 una recuperación significativa de aproximadamente 10% en relación con el ingreso de 1979. El segundo corte es de 1980 a 1984, con una tendencia decreciente que se detiene en 1985. El tercer momento parte de 1985 y llega hasta 1990 donde hay una permanente caída que se detiene en 1991. En este último año y hasta 1994 se muestra una ligera recuperación.

El documento señala, por otra parte, que en comparación con los maestros de educación primaria, los docentes universitarios cuentan con una estructura escalafonaria más amplia y con programas de estímulos más generosos. Así, entre 1976 y 1992, se observa una relación diferenciada de 3 a 1 en favor de los maestros de educación superior, en cuanto a salario real y nominal. Una vez establecido el programa de CM, el sueldo de los maestros que participan en él se encuentra en una relación de 2 a 1 respecto a los profesores de educación superior.

En lo que al SNTE se refiere, los autores consideran que las demandas esgrimidas por los movimientos magisteriales de finales de los ochenta no solamente se centraron en el incremento al salario, sino que expresaban la posición del magisterio organizado frente a políticas hacendarias, de endeudamiento e inflacionarias.

En otro trabajo, Blanco, Castelán y Silva (1996a) analizan las remuneraciones que obtienen los docentes con posterioridad a la firma del ANMEB en 1992. Según estos autores, los programas derivados del acuerdo, entre los que se encuentra CM, tuvieron un “fuerte impacto” en el primer año de su operación, es decir en el transcurso de 1993, logrando incluso duplicar el salario docente de 1988, lo que se explica, entre otras cosas, por un contexto económico favorable.

Sin embargo, indican los autores, el contexto social y económico comenzó a cambiar en 1994 y llegó a su punto más crítico en 1995. Por ejemplo, la inflación acumulada llegó a 52% y hubo una devaluación de la moneda superior a 100% lo cual repercutió de inmediato en la disminución del salario real de los maestros. Esto, a su vez, dio lugar a que cada vez más profesores se inscribieran en el programa de CM persiguiendo complementar, su exiguo salario; de esta forma se distorsionó el objetivo inicial de CM que consistía en ser un dispositivo para el mejoramiento de la capacidad profesional de los docentes.

Los autores aclaran que uno de los problemas más serios, consistió en que aun cuando el diseño del ANMEB consideraba que el programa de CM

despegara a partir de un salario base superior a los tres salarios mínimos, en realidad y como efecto de la crisis, el sueldo magisterial en el DF en 1995 fue menor a ese piso. De ahí que en la negociación de 1996, los maestros demandaran un sueldo equivalente a seis salarios mínimos. Asimismo, se afirma que la pertenencia a CM tiende a generar rupturas en la vida institucional de las escuelas ya que profundiza la individualización de las relaciones profesionales y de trabajo académico. Además, para los maestros de reciente ingreso, la incorporación al programa resulta difícil, mientras que para los de mayor antigüedad se torna poco atractivo ya que tienen que esperar 14 años para llegar al nivel más alto.

Otros temas

El trabajo de Valle (2000) revisa, sin profundizar, las políticas de formación y actualización del magisterio a partir de 1973 y hasta 1993. Este autor sostiene que detrás de las acciones gubernamentales que la Ley Federal de Educación de 1973, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, el decreto de 1984 que le da carácter de licenciatura a los estudios normalistas, los programas de estudios de posgrado para los docentes y el programa de CM obedecen, esencialmente, a la necesidad de las autoridades educativas de fortalecer los procesos de legitimación del orden económico y político vigente.

El documento sostiene que “el propósito no declarado, pero implícito” de las citadas políticas es la recomposición permanente de las bases de legitimidad del sistema productivo y del “dominio político de clase”. Según Valle, tras el discurso en boga durante el sexenio de Salinas de Gortari sobre la calidad educativa subyace la intención de reorientar la formación de los docentes que tienen como misión inculcar y reproducir los motivos de la obediencia y la legitimidad del sistema de dominación política y económica existente.

Cuando se refiere al sindicalismo magisterial este autor señala que se pueden identificar dos posiciones frente a las políticas de formación: 1) el SNTE como la representación “oficial” de los trabajadores y 2) la CNTE como el grupo disidente más numeroso dentro del sindicato de maestros. Valle define al primero como un actor que concilia y, por tanto, legitima a las autoridades; en cambio el segundo se opone constantemente al autoritarismo gubernamental porque encarna las aspiraciones de democracia y justicia social de muchos maestros.

Las observaciones de este documento sobre el SNTE se focalizan en los periodos de gobierno de Carlos Salinas (1988-1994) y Ernesto Zedillo

(1994-2000), en los que el discurso “modernizador” fue particularmente significativo. En ambos sexenios se observa, según este autor, una creciente participación de los empresarios y la iglesia en la conformación del proyecto educativo. El papel del sindicato magisterial, en la fase inicial del periodo se rigió por el principio de confrontación, pero al final terminó adhiriéndose al “plan oficial” y en abierta oposición a la disidencia agrupada en la CNTE.

Por su parte, Mora (1993) señala que la educación es un elemento fundamental para la promoción de la igualdad y de la movilidad social. Subraya que es preciso que el gobierno desarrolle políticas que la fortalezcan, en virtud de que un importante segmento de la población tiene menos de 15 años, situación que tiende a saturar la educación primaria y secundaria, mientras que el nivel medio superior y superior tienen una población reducida. Adicionalmente, la escolaridad media de la población oscila por el sexto grado de primaria con una “aguda” tendencia a la deserción o la reprobación en los ciclos más avanzados, además de un deficiente aprovechamiento de los conocimientos impartidos en el nivel elemental.

El trabajo de Imaz (1996) se plantea como objetivo encontrar los elementos que les permiten a los maestros “innovadores” (aquellos que se alejan de la rutina y del contexto institucional conservador de la escuela mexicana) distanciarse de los mecanismos y abusos de control del sistema educativo. A través de una serie de entrevistas con algunos profesores de educación primaria del Distrito Federal, el autor reseña los factores que les permiten a algunos docentes realizar una práctica pedagógica innovadora.

En principio señala que los maestros innovadores fueron educados por otros maestros innovadores y de ahí la persistencia de esta forma de actuar. También se identifica el hecho de que como estudiantes normalistas vivieron en un ambiente progresista o tan autoritario que les produjo una “socialización negativa” o de rechazo al mismo. Por otro lado, este tipo docentes suelen reconocer que ellos mismos son portadores del conservadurismo, de forma que procuran tener una visión autocrítica. Sin embargo, dice el autor, aun los maestros innovadores no son ajenos a algunas prácticas autoritarias del sistema educativo: creen saberlo todo, su prestigio se basa en su capacidad para controlar al grupo y su experiencia está apegada a prácticas paternalistas y autoritarias.

Un factor que refuerza este autoritarismo escolar es el aislamiento del docente en el plantel, ya que no se comunica y se evalúa en función de sus expectativas. En este punto los maestros innovadores superan la soledad con la colaboración de otros docentes. Asimismo, los innovadores procuran interactuar de forma permanente con los padres de familia.

En referencia al SNTE, Imaz sostiene que los maestros innovadores ven en el inspector de escuela una autoridad que se constituye en el “amo administrativo y sindical”. También los consideran “caciques” porque colocan a los directores de las escuelas y los obligan a subordinarse políticamente a su autoridad. El autor señala, por otro lado, que las movilizaciones de la sección IX en mayo de 1989 con la bandera de la CNTE cambió significativamente esta situación porque se abrieron espacios para la acción política anti- autoritaria y pudieron sustituir a los representantes sindicales oficialistas. La visión de la sección IX del SNTE, que se supone es conducida por el movimiento democrático del magisterio, no es positiva. Según el autor, no existe compromiso de la dirigencia seccional con el cambio pedagógico, aunque reconoce que sí se operaron algunos cambios políticos de importancia, como el abandono de las prácticas de abuso de autoridad.

Elelvina Sandoval (1996) expone que con la puesta en marcha del ANMEB, la posterior firma de convenios estatales para la federalización de la educación, los nuevos programas de estudio y el diseño de la Carrera Magisterial se perseguían ciertas “metas políticas” en el campo de la educación básica. La autora pone énfasis en el tema de género y considera que las nuevas políticas implican repercusiones negativas en la situación laboral de los docentes.

Afirma que las maestras han sido las más afectadas. Subraya que éstas siempre han padecido discriminación en lo que respecta al salario, al acceso a categorías administrativas y académicas superiores así como en lo establecido por la reglamentación laboral vigente. A manera de ejemplo recuerda que en la discusión sobre el reglamento de trabajo de la SEP que se realizó en 1992 hubo quienes plantearon la posibilidad de limitar el ingreso de mujeres casadas al magisterio y de restringir los pagos en caso de embarazo.

Asimismo, subraya que aun cuando en la letra todos los miembros del magisterio tienen los mismos derechos y obligaciones, en la realidad, las maestras tienen dificultades para acceder a puestos de dirección y se les asignan tareas que en la vida cotidiana recaen en las mujeres, tales como encargarse de la comisión de vigilancia, del aseo o de acción social.

En el artículo se presentan entrevistas con maestras del nivel preescolar en la ciudad de México, quienes aseguran que con los cambios derivados del ANMEB, el monto del trabajo con los alumnos aumentó porque están obligadas a organizar talleres en que pueden participar los padres de familia. Igualmente se quejan de que las tareas de planeación y evaluación les restan tiempo y que además es menester que se actualicen para cumplir con los nuevos programas. Finalmente, Sandoval subraya que aun cuando la mayor parte de su membresía del SNTE está formada por mujeres, ésta no

tienen la representatividad que les corresponde en los cargos de decisión sindical.

Espinoza y Hernández (1996) analizan las consecuencias de la federalización educativa en el estado de Baja California a través de una encuesta a los maestros de esta entidad y argumentan que la transferencia en la administración de las escuelas generó fricciones entre los líderes de las dos secciones del SNTE y el primer gobierno estatal encabezado por Ernesto Rufo del PAN. El problema surgió, en principio, dicen los autores, porque el proyecto del gobernador para la Ley Estatal de Educación no contenía apartado alguno sobre la reglamentación de las relaciones laborales entre el gobierno del estado y los integrantes del SNTE. También esta legislación fue impugnada “porque tendía a privatizar la educación y hacía recaer la responsabilidad del mantenimiento de la infraestructura escolar en los padres de familia”.

El trabajo de Loyo (2002) a través de una serie de entrevistas a profundidad con maestros de base, líderes sindicales, “activistas” sindicales y funcionarios del sector educativo, analiza la forma cómo son percibidos los cambios en los planes y programas de estudio que se impulsaron después de la firma del ANMEB entre el SNTE y la SEP en 1992 y la federalización de los servicios de educación básica y normal.

Uno de los de los primeros hallazgos de la investigación, indica la autora, es que el impacto de los cambios fue poco significativo, al punto que los entrevistados en términos generales expresarían que “no pasó nada” en lo que respecta a su ambiente inmediato, no obstante que los maestros de las escuelas federales, de un momento a otro, pasaron a ser empleados de los gobiernos de los estados, los libros de texto gratuito fueron sustituidos por otros, los maestros empezaron a ser obligados a cierto grado de competencia y a ser sujetos de evaluación permanente. En contraste, antes de los cambios, las exigencias eran limitadas y los mecanismos de ascenso los daba la antigüedad o el ingreso a la política sindical.

La autora sugiere que el impacto restringido que tuvieron estos en la percepción de los maestros se debe a que el entramado institucional en el que están insertos (sindicato, escuela, vida profesional, etcétera), aunado al conjunto de elementos que conforman la *cultura magisterial* toma la forma de un *capital social* que se moviliza para limitar los costos y aumentar los beneficios del grupo. Por ello, dice el texto, las reformas aparecen diluidas y sus efectos amortiguados.

En las entrevistas la autora encontró que las autoridades educativas no han sido capaces de comunicar los fundamentos de la reforma iniciada en 1992; que los docentes no se sienten incluidos en el proceso; que les ha

sido difícil acoplarse a los nuevos esquemas de enseñanza; que el maestro posee una *profesionalidad restringida* que limita sus posibilidades de apropiación de las innovaciones educativas que, por otro lado, en alguna medida son producto de la imposición y de la arbitrariedad que se aceptan, sin embargo, por provenir de la autoridad.

Igualmente, los maestros entrevistados refieren que sus ingresos no son suficientes para tener una vida “digna” o “decorosa”. Esta situación les obliga a buscar una doble plaza o tener otro trabajo, factor que les reduce el tiempo disponible para tomar los cursos de actualización o de CM. Por cierto que este programa se ve con reservas porque, según los entrevistados, no diferencia a los buenos y malos docentes, porque les genera presiones o porque la inscripción se consigue con influencias. Asimismo, los mentores reconocen que su preparación es inadecuada y que la infraestructura escolar es “atrasada”, los que son elementos no compatibles con las nuevas tecnologías. Empero, consideran que con los nuevos programas les otorgan más “libertad” para hacer sus clases.

Finalmente, los profesores entrevistados consideran que el impacto en las relaciones de trabajo han sido mínimas; que las relaciones con los directivos de la escuela y los supervisores son conflictivas o de distancia; y con los padres de familia son negativas. Cuando se refieren al SNTE los entrevistados lo ubican como la organización que negocia sueldos y prestaciones y que para tener el favor de los líderes son importantes las “palancas”, el compadrazgo o el favoritismo. En cuanto a la SEP, señalaron que es la instancia que “decide todo” y los gobiernos estatales sólo cumplen un papel secundario.

CONCLUSIONES

La revisión de la bibliografía generada durante la década nos lleva a una conclusión general de carácter mixto. Desde un punto de vista meramente cuantitativo el panorama es inequívocamente positivo, ya que la investigación realizada en México es la más importante dentro de la región latinoamericana. En principio ello nos podría llevar a la autocomplacencia. No obstante, el examen cualitativo de la misma nos deja profundamente insatisfechos.

La investigación sobre el sindicalismo magisterial subsiste como un tema marginal en el ámbito de los estudios educativos. La falta de legitimidad del campo, en el interior de la comunidad académica, incide negativamente sobre la canalización de recursos para la investigación. Se

observa que la mayor parte de los investigadores que se han dedicado con continuidad a esta temática no cuentan en la actualidad con grupos de trabajo que incentiven la participación de jóvenes académicos para asegurar, en el futuro, la profundización en el conocimiento de estos temas.

Un segundo impedimento se origina en la tendencia a concentrarse en el análisis de determinadas coyunturas, significativas desde el punto de vista político, dejando de lado el estudio de procesos más amplios. No es ocioso insistir en que gran parte de los ensayos que se produjeron durante la década realizan análisis de coyuntura de buena calidad y ofrecen opiniones muy bien informadas las que, sin embargo, no tendrían por qué sustituir la investigación de largo aliento que exige la ortodoxia académica.

Se trata pues, por lo general, de interpretaciones inteligentes pero en las que la elaboración conceptual y el uso de la teoría es muy limitada. La confrontación de puntos de vista se da, la mayor parte de las veces, como una continuación de un debate de tipo político e ideológico y no como resultado de un grado alto de madurez del campo.

La dependencia de estos estudios sobre el acontecer educativo y sindical ha determinado el notable descuido de temas imprescindibles para cualquier investigación seria sobre sindicalismo. Nos referimos especialmente a los aspectos relacionados con la organización interna, tanto en términos morfológicos como funcionales. Preguntas básicas sobre membresía, composición de ésta, características y trayectoria de la dirigencia, evolución de los discursos, funcionamiento real de los órganos de gobierno a distintos niveles, entre otros, encuentran sólo respuestas parciales.

Cabe señalar como atenuante, que no ha existido tampoco, por parte de los actores sociales, una demanda de conocimiento académico que potencie los recursos destinados a la investigación ni una apertura para generar datos nuevos ni para difundir los que se poseen. Para validar lo dicho, basta señalar que no existe, hoy por hoy, una base de datos confiables sobre el número de maestros en activo, sobre la evolución del salario magisterial, sobre las cuotas sindicales y su destino o sobre los principales indicadores socioeconómicos de los maestros. Lo más grave es que los pocos datos nuevos y frescos que se han generado a través de encuestas realizadas por empresas serias, no se dan a conocer ni a los especialistas ni al público en general. La opacidad priva en este campo y la dificultad para acceder o generar datos duros deja pocas alternativas a los estudiosos.

La revisión realizada nos ha servido también para destacar aquellos puntos que han sido trabajados con mayor rigor. En el caso del sub-tema *organización sindical* la pregunta central a la que mayormente se buscó res-

ponder, versó sobre la capacidad de la dirigencia nacional del sindicato para adaptarse a los cambios ocurridos en su entorno y, paralelamente, sobre el papel y la influencia del propio sindicato sobre la política educativa.

Los estudios muestran que un elemento crucial en este proceso, que para algunos especialistas es de *adaptación* y para otros de *modernización*, se encuentra en la magnitud de los recursos asequibles a la dirigencia nacional, los que fueron utilizados con liberalidad para mantener la integridad y los privilegios de la organización en el curso de los procesos puestos en marcha en 1989.

En el sub-tema de *movimientos magisteriales* existe, a diferencia de los otros, una interesante polémica, las más de las veces implícita en torno a la siguiente cuestión: cómo debe interpretarse el resultado y las ventanas de oportunidad que se abrieron a raíz de la movilización magisterial de 1989. Existen diagnósticos y supuestos diversos sobre los cuales se monta la interpretación. Para algunos analistas, en 1989, los grupos aglutinados en la CNTE eran lo suficientemente fuertes como para haber conformado un movimiento nacional con capacidad de democratizar al sindicato. Estos núcleos son visualizados, por tanto, como los agentes transformadores por excelencia.

Para otros autores, la renovación en la secretaría general del SNTE, así como los cambios en la estructura sindical a los que dio lugar en los meses subsecuentes, encuentran su explicación en procesos más dilatados que incluyen el cambio de composición del magisterio y también, como elemento crucial, la exigencia de parte de la tecnocracia gobernante de contar con un nuevo tipo de liderazgo sindical que poseyera afinidad con los nuevos vientos de la modernización educativa.

En estas interpretaciones, el motor se sitúa en alguna medida en la dimensión social, pero el elemento desencadenante se ubica en capacidad de la élite política para imponer cambios en la organización sindical. Así pues, las movilizaciones aparecen en estas interpretaciones como acciones concomitantes que ayudan indirectamente a los designios elaborados en las altas esferas del poder.

En el sub-tema que hemos denominado *política educativa* se puede identificar como tema central: la influencia del sindicato en el ámbito educativo. Aquí la disyuntiva se polariza entre una apreciación positiva del papel de la organización sindical y una apreciación negativa. En el primer grupo la idea general consiste en que el sindicato, como representante de los intereses gremiales del magisterio, constituye un actor relevante con el que el gobierno precisa negociar y, en última instancia, concertar las políticas educativas.

La concertación se considera como un aspecto necesario e importante para el cambio educativo y se estudia y se documenta el conflicto y la negociación desde esa óptica.

En el lado opuesto, el sindicato se considera como un elemento nocivo y/o ilegítimo en cuanto a su pretensión y su efectivo accionar sobre la definición de políticas. El poder sindical es visto, por tanto, como un obstáculo a la reforma educativa y como un impedimento sustancial para que los maestros accedan a niveles más altos de profesionalización y de autonomía.

Los estudios sobre *políticas hacia el magisterio* tienden a subrayar las carencias y los vicios que subyacen en el sistema educativo y que afectan negativamente las condiciones de trabajo de los docentes. La evolución salarial y la Carrera Magisterial se interpretan generalmente como políticas poco satisfactorias e incluso se asume que han sido diseñadas para permitir un mayor control sobre el grupo por parte de autoridades educativas y sindicato. La crítica también insiste en que las medidas operadas han tenido un efecto limitado, que deja sin resolver los problemas de fondo que afectan a los docentes.

La mayor parte de los autores consideran que el SNTE no ha cumplido cabalmente el papel que le corresponde en la defensa de los intereses de sus agremiados, lo que queda explicado por la preeminencia que los dirigentes han otorgado al tema de la integridad del sindicato y el mantenimiento de su papel como interlocutor prácticamente único del gobierno, en lo que se refiere a las políticas del sector, descuidando en este accionar los aspectos propiamente gremiales.

Por último queremos destacar que en estas conclusiones hemos intentado dar cuerpo a las tendencias generales que hemos encontrado en la bibliografía analizada. Otros aspectos más puntuales se señalan en cada uno de los apartados de este texto. Insistimos en que el presente estado de conocimiento debe ser completado a través de una búsqueda más exhaustiva, que cuente con mayores recursos y que dé mayor peso al trabajo realizado en las entidades federativas. El interés del COMIE por auspiciar un estado de conocimiento sobre sindicalismo magisterial es un síntoma promisorio que seguramente actuará como potente estímulo para continuar con esta empresa.

BIBLIOGRAFÍA

- Agorve Aguirre, Carlos Daniel (1996). *Los actores corporativos: el caso de la SEP 1921-1994*, tesis, México: El Colegio de México.
- Alarid Diegues, José David (2001). “Reestructuración de la educación básica y proceso democrático en la sección IX del SNTE”, en De la Garza, Enrique (coord) *Democracia y cambio sindical en México*, México: UAM-Iztapalapa.
- Alquicira Sánchez, Ana Alicia; Galindo de Jesús, María Isabel y Placencia Plata, Delia Eugenia (1997). *Los docentes ante el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. ¿Una alternativa para la modernización educativa en México?*, tesis de licenciatura en educación primaria, México: SEP-DGENAM.
- Arnaut Salgado, Alberto (1992). *La descentralización educativa y el SNTE 1978-1988*, México: CIDE.
- Arnaut Salgado, Alberto (1992). *La evolución de los grupos hegemónicos en el SNTE*, México: CIDE.
- Arnaut Salgado, Alberto (1994). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993*, tesis de maestría en ciencia política, México: El Colegio de México.
- Arnaut Salgado, Alberto (1994). “El proceso de cambio en el SNTE”, en *Horizonte sindical*, núm. 3, julio-septiembre, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, pp. 67-71.
- Arnaut Salgado, Alberto (1994). “La federalización de la educación básica y normal (1978-1994)”, en *Política y Gobierno*, vol. 1, núm. 2, México: CIDE.
- Arnaut Salgado, Alberto (1996). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México: CIDE.
- Arnaut Salgado, Alberto (1996a). “Retos y perspectivas de la profesión docente en México”, en *Situación actual y perspectivas de la profesión docente en México*, memoria del III Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE/UPN.
- Arnaut Salgado, Alberto (1997). “La crisis y los retos de la profesión docente”, en Pablo Latapí (coord.) *Políticas educativas nacionales y regionales*, México: COMIE/UPN.
- Arnaut Salgado, Alberto (1997a). “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”, en Pablo Latapí (coord.) *La educación mexicana en el siglo XX*, biblioteca mexicana del siglo XXI, México: FCE.
- Arnaut Salgado, Alberto (1998). *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa, 1889-1994*, México: El Colegio de México/CIDE.

- Arnaut Salgado, Alberto (1999). "La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación", en María del Carmen Pardo (coord.) *Federalización e innovación educativa en México*, México: El Colegio de México, pp. 63-100.
- Arnaut Salgado, Alberto (2000). "La transformación del SNTE y de la dirección y supervisión escolar", en *Antología*, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, pp. 35-47.
- Arnaut Salgado, Alberto (2000a). "Los maestros de educación básica en México", en Blas Regnault (coord.) *Identidad profesional y desempeño del personal docente de educación básica*, Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Arnaut Salgado, Alberto (2001). "Dos cuentas pendientes: la transformación del SNTE y de la supervisión escolar", en *Educación 2001*, junio.
- Arriaga Lemus, María de la Luz Blanca (2002). *Impacto político de las luchas magisteriales en México (1979-2000)*, México: FCPyS-UNAM.
- Arteaga Castillo, Belinda (1994). *La institucionalización del magisterio 1938-1946*, México: UPN.
- Avendaño López, Humberto (2000). *El magisterio en el Distrito Federal: visiones sobre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a través de una corriente política en la sección IX, 1950-1971*, tesis de licenciatura en sociología, México: FCPyS-UNAM.
- Bayardo, Bárbara (1992). *Contradictions in the pursuit of professionalism and unionism: a study of public school teachers in Mexico*, tesis de doctorado, Stanford: Stanford University.
- Benavides, Eulalia y Velasco, Guillermo (coords) (1992). *Sindicato magisterial en México*, México: Instituto de Proposiciones Estratégicas.
- Blanco Lerin, Antonio; Castelán Cedillo, Adrián y Silva Ruiz, Gilberto (1995). "La disputa por el salario", en *Básica*, núm. 5, México: Fundación para la cultura del maestro del SNTE, pp. 55-65.
- Blanco Lerin, Antonio; Castelán Cedillo, Adrián y Silva Ruiz, Gilberto (1996). "La disputa por el salario y carrera magisterial", en *Básica*, núm. 10, México: Fundación para la cultura del maestro del SNTE, pp. 21-28.
- Borjas Montenegro, Jesús (2000). *El mercado interno de los maestros de educación primaria: un estudio de caso en Hermosillo, Sonora*, tesis de maestría en ciencias sociales, México: El Colegio de Sonora.
- Calvo Pontón, Beatriz (1999). "Descentralización educativa y alternancia política en Chihuahua", en Víctor Alejandro Espinoza Valle (coord.) *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*, México: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 79-128.
- Calvo Pontón, Beatriz; Margarita Zorrilla; Guillermo Tapia y Silvia Conde (2002). *La supervisión escolar en México*, París: IIPÉ.

- Carmona León, Alejandro (1996). *Proceso de descentralización de la educación básica en el Distrito Federal: el caso de Iztapalapa*, tesis de licenciatura en administración pública, México: FCPYS-UNAM.
- Carmona León, Alejandro (1997). “Hacia una nueva organización de los servicios educativos en el distrito federal: el experimento de Iztapalapa” en Aurora Loyo (coord), *Los actores sociales y la educación. los sentidos del cambio (1988-1994)*, México. UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 235-258
- Castellanos Guzmán, Antonio (1995). *Las transformaciones del mercado laboral en México. Un acercamiento al caso de los maestros*, México: FLACSO.
- Cook, María Lorena (1990). *Organizing dissent: the politics of opposition in the mexican teachers' union*, tesis de doctorado en ciencias políticas, Berkeley: University of California.
- Cook, María Lorena (1996). *Organizing dissent: unions, the state and the democratic teachers' movement in Mexico*, University park, Pa: Pennsylvania State University.
- Cortés Jiménez, Oscar (1996). *El movimiento democrático magisterial de 1989 en la sección 9, SEP*, tesis de licenciatura en sociología de la educación, México: UPN.
- Cueva Luna, Teresa Elizabeth (1999). “La modernización educativa en Tamaulipas”, en Espinoza Valle, Víctor Alejandro (coord.) *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*, México: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 227-262.
- Chavoya Peña, María Luisa (1995). *Poder sindical en Jalisco: la sección 47 del SNTE*, Guadalajara: UdeG.
- De Ibarrola, María (1995). “Concertación de políticas educativas en México. los grandes rubros del debate”, en *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Fundación Ford/OREALC/UNESCO, pp. 213-238.
- De Ibarrola, María y Loyo, Aurora (2001). “La estructura de los sindicatos docentes en América Latina” en Guillermina Tiramonti y Daniel Filmus (coords) *Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina*, Buenos Aires: FLACSO-Temas grupo editorial.
- De la Torre Sánchez, Martha Angélica (1996). *Análisis de las diferentes reformas educativas desde 1970 a 1994*, tesis de licenciatura en educación primaria, México: SEP-DGENAM.
- Deniquetzaly González, Damián (2000). *Descentralización educativa: un caso práctico*, tesis de licenciatura en educación primaria, México: SEP-DGENAM.
- Domínguez Sagaon, Jorge (1992). *La modernización educativa y su impacto en las relaciones laborales*, tesis de licenciatura en sociología, México: UAM-Xochimilco.
- Elorza M., Miguel Ángel (1998). “Educación y poder popular en Oaxaca”, en *El Cotidiano*, núm. 87, enero-febrero, México: UAM-Azcapotzalco.

- Espinosa Valle, Víctor Alejandro y Hernández, Sergio (1996). “Relaciones sindicales y modernización educativa en Baja California”, en *El Cotidiano*, núm. 77, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 58-62.
- Espinosa Valle, Víctor Alejandro (1997). “El SNTE ante la modernización educativa y la alternancia política en Baja California”, en *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 17, Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Espinosa Valle, Víctor Alejandro (1998). *Alternancia política y gestión pública. El Partido Acción Nacional en el gobierno de Baja California*, Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Espinosa Valle, Víctor Alejandro (1999). “Nuevo federalismo y alternancia política. La descentralización educativa en Baja California” en *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*, México: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 129-157.
- Fernández, Sergio (1993). “Carrera magisterial: ¿promoción o control docente?” en Loyo, Aurora (coord), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México: UNAM- Plaza y Valdés, pp. 312-333.
- Foweraker, Joe (1993). *The teachers popular mobilization in Mexico. Movement 1977-87*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Galván, Luz Elena (1996). “Un sindicato de maestros, ¿para qué?”, en *Básica*, núm. 10, México: Fundación para la cultura del maestro del SNTE, pp. 63-71.
- García-Junco Machado, David (1994). *Formulación de políticas: la modernización del sistema de educación básica en México*, tesis de licenciatura en administración pública, México: El Colegio de México.
- Gómez Álvarez, David (1999). *Educación en el federalismo. la política de descentralización educativa en México y Jalisco*, tesis de licenciatura en administración pública, México: El Colegio de México.
- Góngora Soberanes, Janette (1992). “¿Carrera magisterial emergente? o el magisterio a la carrera”, en *El Cotidiano*, núm. 51, noviembre-diciembre, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 31-33.
- Guadarrama Mendoza, Ricardo (1997). *Descentralización y conflicto: análisis de dos casos de política pública*, tesis de licenciatura en administración pública, México: El Colegio de México.
- Guevara González, Rosa Isis (1993). *Política educativa y reproducción de la fuerza de trabajo en México 1970-1988*, México: IIE-UNAM.
- Guevara Niebla, Gilberto (comp) (1992). *La catástrofe silenciosa*, México: FCE.
- Hernández Navarro, Luis (1992). “SNTE: la transición difícil”, en *El Cotidiano*, núm. 51, noviembre-diciembre, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 54-59.
- Hidalgo Flores, Eusebio (1992). *Modernización educativa: el proyecto empresarial*, tesis de licenciatura en ciencia política y administración pública, México. FCPyS-UNAM.

- Ibarra Rosales, José Cuauhtémoc (1992). *La educación acorralada. política, identidad magisterial y reforma educativa en el sistema de educación básica en México*, tesis de maestría en ciencias sociales, México: FLACSO.
- Imaz Gispert, Carlos (1996). “¿Cómo sobreviven los maestros(as) innovadores en la escuela primaria pública mexicana?”, en *El Cotidiano*, núm. 74, enero-febrero, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 27-43.
- Latapí Sarre, Pablo (coord.) (1998). *La educación mexicana en el siglo XX*, biblioteca mexicana del siglo XXI, México: FCE.
- Latapí Sarre, Pablo (2001). *Tiempo educativo mexicano*, 7 tomos, Aguascalientes: UAA.
- Loera, Armando y Sandoval, Fernando (1999). “La innovación educativa en el proceso de descentralización en el estado de Chihuahua”, en María del Carmen Pardo *Federalización e innovación educativa en México*, México: El Colegio de México, pp. 399-486.
- Loyo Brambila, Aurora (1992). “De las virtudes y vicios de las formas corporativas de intermediación: el caso de los maestros” en Matilde Luna y Ricardo Pozas *Relaciones corporativas de un periodo de transición*, México: IIS-UNAM, pp. 245-259.
- Loyo Brambila, Aurora (1992). “Actores y tiempos políticos en la modernización educativa”, en *El Cotidiano*, núm. 51, noviembre-diciembre, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 17-22.
- Loyo Brambila, Aurora (1993). “¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo?”, en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2, México: IIS-UNAM.
- Loyo Brambila, Aurora (1996). “Las nuevas orientaciones de la política educativa mexicana”, en varios autores *Las políticas sociales de México en los años noventa*, México: Instituto de Investigaciones Mora/IIS-UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés.
- Loyo, Aurora y Padua, Jorge (coords.) (1996). *Economía y políticas en la educación*, colección La investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa, México: COMIE.
- Loyo Brambila, Aurora (1997). “Las ironías de la modernización: el caso del SNTE” en Loyo, Aurora (coord.) *Los actores sociales y la educación: los sentidos del cambio (1988-1994)*, México: Plaza y Valdés/IIS-UNAM, pp. 23-62.
- Loyo Brambila Aurora (coord) (1997). *Los actores sociales y la educación: los sentidos del cambio, 1988-1994*, México: Plaza y Valdés/IIS-UNAM.
- Loyo Brambila, Aurora (1997). “Las voces de los líderes. Educación y sindicalismo”, en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 3, México: IIS-UNAM, pp. 207-235.
- Loyo Brambila, Aurora (2002). “La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio explorativo”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, julio-septiembre, México: IIS-UNAM, pp. 37-61.

- Loyo Brambila, Aurora; De Ibarrola, María y Blanco, Antonio (2001). “Estructuras del sindicalismo docente en América Latina”, en *Propuesta Educativa*, núm. 21, Buenos Aires: FLACSO.
- Loyo Brambila, Aurora (2001). “Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid: OEI.
- Loyo, Aurora y Muñoz, Aldo (2002). “La concertación de las políticas educativas: el caso de México”, en Victoria Murillo (coord.) *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*, Buenos Aires: FLACSO.
- Martín del Campo Castañeda, Jesús (1992). “Los cambios en el SNTE, otra visión”, en *Cero en Conducta*, núms. 31-32, pp. 77-81.
- Martín del Campo Castañeda, Jesús (1992). “El SNTE: pasado y presente”, en *El Cotidiano*, núm. 49, julio-agosto, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 216-220.
- Martín del Campo Castañeda, Jesús (1992). “El SNTE después del acuerdo”, en *El Cotidiano*, núm. 51, noviembre-diciembre, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 71-75.
- Martínez Erazo, Claudia (1993). *Líneas de acción del nuevo proyecto sindical y educativo implementadas en el SNTE en el proceso de reposición del modelo sindical mexicano: 1989-1991*, tesis de licenciatura en ciencia política y administración pública, México: UIA.
- Martínez Rizo, Felipe (1994). *La descentralización de la educación básica en Aguascalientes*, Aguascalientes: Gobierno del estado, pp. 217- 220.
- Massé Narváez, Carlos (1998). *Reivindicaciones económicas-democráticas del magisterio y crisis corporativa, 1979-1989*, México: El Colegio Mexiquense/Plaza y Valdés.
- Mejía Ayala, José Antonio (1999). “Federalismo e innovación educativa en México. El caso de Nuevo León”, en Pardo, María del Carmen *Federalización e innovación educativa en México*, México: El Colegio de México, pp. 243-300.
- Méndez, Luis; Romero, Miguel Ángel y Bolívar, Augusto (1992). “Historia y poder”, en *El Cotidiano*, núm. 51, noviembre-diciembre, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 60-70.
- Mendoza Cruz, Luciano (1993). *La primavera de los maestros: el movimiento democrático del magisterio en 1989*, tesis de licenciatura en sociología, México: FCPyS-UNAM.
- Miranda López, Francisco (1992). “Descentralización educativa y modernización del Estado”, en la *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 54, núm. 2, abril-junio, México: IIS-UNAM, pp. 19-44.
- Miranda López, Francisco (1992). *Políticas públicas y grupos de interés en México. Formulación, instrumentación e impacto de la política de descentralización educativa (1982-1990)*, tesis de maestría, México: Instituto Mora.
- Miranda, Francisco *et al.* (1996). “Educación básica”, en Aurora Loyo y Jorge Padua (coords.) *Economía y políticas en la educación*, México: COMIE, pp. 29-46.

- Mora Heredia, Juan (1993). "Educación y política: un acercamiento al ANMEB", en *El Cotidiano*, núm. 52, enero-febrero, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 76-83.
- Moreno Barrera, Francisco Javier (1999). "Política y educación. el acuerdo nacional para la modernización educativa en Sonora", en Espinoza, Víctor (coord.) *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*, México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Muñoz Armenta, Aldo (1993). *El movimiento magisterial de 1989*, tesis de licenciatura en sociología, México: UAM-Xochimilco.
- Muñoz Armenta, Aldo (1996). *Continuidad y cambio en el sindicalismo mexicano dentro del marco de la reestructuración corporativa: el caso del SNTE (1989-1994)*, tesis de maestría en ciencias sociales, México: FLACSO.
- Muñoz Armenta, Aldo (2000). "Liderazgo sindical en el magisterio: transformaciones y retos en el marco de la modernización educativa y la transición democrática", en *Antología*, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América/SNTE, pp. 3-19.
- Muñoz Armenta, Aldo (2001). "El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación nuevo siglo, viejas estrategias", en Teresina Bertussi y Roberto González (coords.) *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, México: La Jornada ediciones/UPN, tomo II, pp. 71-94.
- Muñoz Armenta, Aldo (2001). *La élite sindical en México frente al cambio político y la reforma del Estado. El caso del SNTE (1992-1998)*, tesis de doctorado en ciencia política, España: Universidad de Salamanca.
- Muñoz Armenta, Aldo (2002). "Las dificultades del cambio: el SNTE en el contexto de la alternancia política", en Teresina Bertussi y Roberto González (coords.) *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, México: La Jornada ediciones/UPN, tomo II, pp. 131-150.
- Murillo, María Victoria (2001). "Una aproximación al estudio del sindicalismo magisterial en América Latina", en *Estudios Sociológicos*, México, vol. XIX, núm. 55, enero-abril, 2001, pp. 129-160.
- Noriega Chávez, Blanca Margarita (1992). *Crisis y descentralización educativa en México, 1982-1988*, informe de investigación educativa:2, México: UPN.
- Ontiveros Balcázar, Manuel (1992). *Historia del MRM, 1958-1961. El presidente aplastó a la sección 9 democrática*. México: Editorial pueblo nuevo.
- Ornelas, Carlos (1995). *La descentralización educativa en México: un estudio preliminar*, México: CIDE.
- Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición del fin del siglo*, México: CIDE/NAFINSA/FCE.
- Ornelas, Carlos (1998). "La descentralización de la educación en México. El federalismo difícil", en Enrique Cabrero (coord.) *Las políticas descentralizadoras en México, 1983-1993: logros y desencantos*, México: CIDE/Porrúa.

- Ornelas, Carlos (2000). “Las reformas de la educación básica: de 1989 al 2010”, en *México 2010. Pensar y decidir la próxima década*, México: Centro de Estudios Estratégicos Nacionales/IPN/UAM/Limusa/Noriega, pp. 597-623.
- Ornelas, Carlos (2002). “La carrera magisterial en México”, en Victoria Murillo (coord.) *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*, Buenos Aires: FLACSO.
- Pardo, María del Carmen (comp) (1999). *Dilemas y aprendizajes de la federalización educativa en México (1992-1997)*, México: El Colegio de México.
- Peláez Ramos, Gerardo (1994). *El sindicalismo magisterial, 1935-1943*, México: SNTE.
- Peláez Ramos, Gerardo (1999). *Diez años de luchas magisteriales, 1979-1989*, México: STUNAM.
- Peláez Ramos, Gerardo (2000). *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, México: STUNAM.
- Peralta Silverio, Mauro Gelacio (1999). *Los efectos de la doble jornada laboral en el proceso de educación primaria*, tesis de maestría en investigación y desarrollo de la educación, México: UIA.
- Pescador Osuna, José Ángel y Torres, Carlos Alberto (1992). “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: una visión integral”, en *El Cotidiano*, núm. 51, noviembre-diciembre, México. UAM-Azcapotzalco.
- Pescador Osuna, José Ángel y Torres, Carlos Alberto (1994). *Aportaciones para la modernización educativa*, México: UPN-SEP.
- Pescador Osuna, José Ángel (1995). “Las políticas educativas de concertación en México”, en *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Fundación Ford/OREALC/UNESCO, pp. 239-267.
- Peschard, Jacqueline y Peralta, Lilia (1997). “Los partidos políticos en el cambio de la legislación educativa” en Aurora Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación: los sentidos del cambio (1988-1994)*, México: UNAM/Plaza y Valdés, pp. 83-98.
- Polanco Castillo, Elizabeth y Domínguez Betancourt, Humberto (comp.) *Breve historia de las luchas de los maestros de Sinaloa*, México: Hojas ediciones.
- Ramos de Hoyos, Jacobo y Martínez Morales, Gerardo (1999). “Reflexiones en torno al federalismo educativo en Coahuila”, en Víctor Alejandro Espinoza Valle (coord.) *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*, México: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 193-225.
- Reséndiz García, Ramón (1992). “Reforma educativa y conflicto interburocrático en México, 1978-1988”, en *Revista Mexicana de Sociología*, año IV, núm. 2, abril-junio, México: IIS-UNAM.
- Reséndiz García, Ramón (1992). *Las políticas de desconcentración y descentralización educativa: el conflicto entre la burocracia estatal y sindical 1978-1988*, tesis de maestría en sociología política México: Instituto Mora.

- Reyes Rocha, José (1992). *La descentralización: su configuración administrativa y la educación básica en Michoacán*, México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Rodríguez Loredo, Ma. del Carmen (1997). *Formación sindical básica en el sindicato nacional de trabajadores de la educación durante el periodo 1989-1995*, tesis de licenciatura en sociología, México: FCPYS-UNAM.
- Rodríguez Rodríguez, Raúl (1999). “Modernización y cambio institucional de la educación en nuevo león, 1992-1998”, en Víctor Alejandro Espinoza Valle (coord.) *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*, México: El Colegio de la Frontera Norte, pp.15-78.
- Rubio, Emma y Rentería, Mónica (1998). “Los claroscuros de la democracia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)”, en *El Cotidiano*, núm. 89, mayo-junio, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 23-31.
- Ruiz Cervantes, Francisco José (1999). “El proceso de federalización educativa en Oaxaca”, en Pardo, María del Carmen *Federalización e innovación educativa en México*, México: El Colegio de México, pp. 487-546.
- Sandoval Flores, Etelvina (1992). “La educación básica y la posibilidad de cambios”, en *El Cotidiano*, núm. 51, noviembre-diciembre, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 27-30.
- Sandoval Flores, Etelvina (1992a). “Mujer, maestra y sindicalista”, en María Luisa Tarrés (comp.), *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*, México: El Colegio de México, pp. 69-90.
- Sandoval Flores, Etelvina (1997). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Sandoval Flores, Etelvina (1993). “Maestras y modernización”, en *El Cotidiano*, núm. 53, marzo-abril, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 78-82.
- SEP (2000). *Memoria del quehacer educativo (1995-2000)*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SNTE (1992). *El SNTE ante la modernización de la educación básica y normal*, II Congreso nacional extraordinario del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México: Editorial del magisterio.
- SNTE (1994). *¿Hacia donde va la educación pública?*, memoria del seminario de Análisis sobre política educativa nacional, tomo I, septiembre-diciembre, México: SNTE.
- Sosa, Rogelio y Matías Fajardo (1997). *Historia del movimiento democrático magisterial de Michoacán, 1989-1994*, México: ERANDENI.
- Sosa, Rogelio (2000). “El SNTE. El fin de una época”, en *El Cotidiano*, núm. 103, septiembre-octubre, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 112-118.
- Street, Susan (1992). “¿Dónde quedó el proyecto educativo alternativo?”, en *Hojas*, núm. 8, junio.

- Street, Susan (1992). "El SNTE y la política educativa, 1979-1990", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. IV, núm. 2, México: IIS-UNAM.
- Street, Susan (1992). *Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal 1978-1982*, México: CIESAS/ Casa Chata.
- Street, Susan (1993). "SNTE ¿proyecto de quién?", en *El Cotidiano*, núm. 56, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 54-59.
- Street, Susan (1994). "La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco" en Jorge Alonso (ed.) *Cultura política y educación cívica*, México: Porrúa, pp. 427-466.
- Street, Susan (1996). "Democracia como reciprocidad: modalidades participativas de 'las bases' del movimiento magisterial chiapaneco", en Héctor Tejera (ed.) *Procesos políticos en el México contemporáneo: una visión antropológica*, México: INAH/ Plaza y Valdés, pp. 351-376.
- Street, Susan (1997). "Los maestros y la democracia de los de abajo" en Jorge Alonso y Juan Manuel Ramírez Saiz (comp.) *La democracia de los de abajo*, México: La Jornada/Consejo Electoral del estado de Jalisco/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM, pp. 115-145.
- Street, Susan (1988). "El movimiento magisterial como sujeto democrático. ¿autonomización de los educadores o ciudadanía de la educación?", en *El Cotidiano*, núm. 87, enero-febrero, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 7-22.
- Street, Susan (1999). "Historia oral y subjetividad: culturizando la democracia a partir del movimiento magisterial chiapaneco", en *Secuencia*, núm. 32, pp. 9-16, México: Instituto Mora.
- Street, Susan (2000). "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas", en Pablo Gentili y Gaudencio Frigoto (comp.) *La ciudadanía negada. políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires: CLACSO, pp. 177-211.
- Tello Chávez, Marcos (1997). *Trabajo docente, lucha sindical y democracia en las movilizaciones magisteriales*, tesis de licenciatura en historia, México: INAH-SEP-ENAH.
- Tirado, Ricardo (1997). "La cúpula empresarial en el debate educativo" en Aurora Loyo (coord.) *Los actores sociales y la educación. los sentidos del cambio (1988-1994)*, México: UNAM-Plaza y Valdés, pp. 235-258.
- Torres, Rosa María (1997). *Educación y sindicalismo*, México: Confederación de Trabajadores Americanos, cuaderno de trabajo 9.
- Valdés, Ma. Eugenia (1992). "Mujeres en movimiento: sección 9 del SNTE", en María Luisa Tarrés (comp.) *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*, México: El Colegio de México, pp. 241-269.

- Valle Cruz, Maximiliano (2000). *Las políticas de formación del magisterio y la modernización de la educación*, tesis de maestría en sociología, México: FCPyS-UNAM.
- Veloz Ávila, Norma Ilse (1998). *La federalización de la educación básica y el SNTE en Guanajuato y Tlaxcala: un estudio comparativo*, tesis de maestría en sociología, México: Instituto Mora.
- Veloz Ávila, Norma Ilse (2002). “En el 2001 el federalismo estuvo en peligro”, en Guadalupe Teresina Bertussi y Roberto González, *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, México: UPN/*La jornada*.
- Villa Guisar, Adriana de Jesús; Susana Mendoza Méndez y José Everardo Ramírez (1999). “El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el proyecto educativo en Durango”, en Francisco Miranda (coord.) *Actores sociales y proyecto educativo en el estado de Durango*, Durango: UPD.
- Villarruel Flores, Alma Nelly (2001). *Transición al poder: el caso de Elba Esther Gordillo en el SNTE*, tesina de licenciatura en ciencias políticas y administración pública, México: FCPyS-UNAM.
- Villegas Félix, Ramón (1996). *Las huelgas del magisterio sinaloense de 1937 y 1938 y el proceso de su organización sindical*, tesis de maestría en historia regional, México: UAS.
- Vivero Ávila, Ranulfo Igor (1996). *El SNTE: el nuevo proyecto sindical 1989-1994*, tesis de licenciatura en ciencia política, México: UIA.
- Zorrilla Fierro, Margarita (1999). “Descentralización e innovación educativa en Aguascalientes, 1992-1998. De un modelo armado a un modelo para armar”, en Pardo, María del Carmen *Federalización e innovación educativa en México*, México: El Colegio de México, pp. 301-398.

PARTE III
ACTORES Y ORGANIZACIONES
III B
ORGANISMOS INTERNACIONALES
A PARTIR DE 1990 EN MÉXICO

AUTORA:
Alma Maldonado Maldonado
*Center for Internacional Higher Education
en el Boston College*

ORGANISMOS INTERNACIONALES A PARTIR DE 1990 EN MÉXICO

Alma Maldonado Maldonado

INTRODUCCIÓN

Es la primera vez que el tema de organismos internacionales es abordado por separado como una área temática —la denominada *Sujetos, actores y procesos de formación*— dentro de la elaboración de los estados de conocimiento organizados por el COMIE. Algunas de las razones que podrían explicar esta situación están relacionadas, fundamentalmente, con la naturaleza de este tema. La relación entre los organismos internacionales y la educación en México es un tema relativamente nuevo y, hasta cierto punto, poco difundido en el campo de la investigación educativa.

Considerar a los organismos internacionales como “actores” en los procesos educativos es indispensable en los tiempos actuales. Antes de abordar el tema de organismos internacionales y su relación con la investigación educativa es preciso establecer una importante aclaración. Los organismos internacionales tienen un papel muy importante en la determinación de políticas educativas, pero no sólo en esa dimensión, muchos financian proyectos educativos específicos, otros realizan investigación educativa directamente o creando comisiones especiales para tal efecto; algunos basan su influencia en la producción de recomendaciones específicas, de informes sobre los distintos sistemas educativos o a través de

estadísticas y estandarizaciones de indicadores educativos. Es preciso señalar que en este documento se va a desarrollar, fundamentalmente, el papel de los organismos internacionales en tanto objeto de estudio dentro del campo de la investigación educativa.

Existe una relación directa entre la realización de una conferencia y la aparición de documentos editados por organismos internacionales y la publicación de noticias, ensayos, análisis y críticas sobre tales eventos. En el campo de la investigación educativa este fenómeno habla del carácter coyuntural de la gran mayoría de estas investigaciones. El interés por las publicaciones o eventos predomina en los países en vías de desarrollo, puesto que la gran mayoría están dirigidas hacia estos países. En los desarrollados es mucho menor el interés que se presta en el ámbito de la investigación educativa a la labor de estos organismos. Si bien es posible localizar trabajos sobre este tema publicados en la década de los ochenta, se puede afirmar que es hasta a principios de la década de los noventa cuando comenzaron a proliferar en México los artículos sobre los organismos internacionales y su impacto en la política educativa nacional. No es una labor sencilla ubicar investigaciones anteriores a estas décadas.

Algunos de los documentos que impactaron el ámbito de la investigación educativa décadas atrás son los textos de Philip Coombs, *et al.* (1971), *La crisis mundial de la educación*, Barcelona: Península; y de Edgar Faure, *et al.* (1972), *Aprender a ser: La educación del futuro*, Madrid: Alianza; ambos estudios realizados por iniciativa de la UNESCO.

Entre los documentos publicados en la década de los noventa que mayor impacto han tenido en el campo de la investigación educativa en México destacan el libro publicado por la CEPAL-UNESCO en 1992, *Conocimiento y eje de la transformación*; por el Banco Mundial, en 1995, *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*; por Jaques Delors, *et al.* (por encargo de la UNESCO) en 1996, *La educación encierra un tesoro. Pistas y recomendaciones*; o por la OCDE (1997), *Exámenes de las políticas nacionales de educación. Educación. México, educación superior*.

En cuanto a conferencias que hayan generado reacciones importantes en el medio de la investigación educativa destacan los resultados provenientes de la “Conferencia Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, efectuada en Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990 o la “Conferencia Mundial sobre educación superior” desarrollada por la UNESCO en París del 5-9 de octubre de 1998.

Un aspecto importante relacionado con el tema de organismos internacionales y la investigación educativa nacional es la participación de

académicos mexicanos en la elaboración de documentos publicados por estas instituciones. De hecho, las relaciones entre los organismos internacionales y los expertos nacionales es un asunto de enorme relevancia dentro de este objeto de estudio. Muchos de los expertos nacionales vinculados a los organismos internacionales desempeñan un papel muy importante en la instauración de las políticas provenientes de tales organismos, en la difusión de sus agendas, en la promoción de sus proyectos y metodologías o en la “traducción” de sus políticas a los distintos contextos nacionales. A pesar de la relevancia de este tema, es prácticamente nulo lo que existe al respecto y es una de las ausencias más notorias. Como consecuencia tal ausencia se refleja también en este estudio.

Es necesario mencionar que al ser inherente el carácter internacional de este tema se abordarán algunos de los trabajos elaborados especialmente desde América Latina, pero también otros de carácter comparativo que han impactado fuertemente el desarrollo de este tema como objeto de investigación en el contexto mexicano y/o en este campo de estudios en lo general.

Es importante señalar que, si bien formalmente, el periodo de este trabajo comprende de 1990 a 2000, obligadamente se hace referencia tanto a documentos anteriores como posteriores. Ello se debe a la naturaleza del tema, sobre todo a la aparición de trabajos muy relevantes en los últimos dos años y, en el caso de los previos, debido a que, como ya se dijo, es la primera ocasión que este tema se aborda por separado dentro de los estados de conocimiento elaborados por el COMIE.

Por último, es importante aclarar que lo que aquí se presenta es básicamente el estado de las publicaciones sobre este tema, dada la dificultad que encierra su acceso, se han dejado de lado aquellas investigaciones que no han sido editadas. Se parte del hecho de considerar a los materiales publicados como la forma más concreta de conocer los resultados de investigación sobre este y cualquier otro tema. De manera que se podría reconocer que una limitante de este estudio fue no haber incorporado a los proyectos que se encuentran en proceso de elaboración, a las investigaciones que no han sido publicadas o al análisis más detallado de las instituciones y centros que realizan este tipo de investigación.

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Respecto al término organismos internacionales es muy importante precisar algunos aspectos. De acuerdo con el *Anuario de Organizaciones Inter-*

nacionales,¹ edición 1998-1999 (Union of Internacional Associations, 1998), éstas se dividen, entre intergubernamentales y no gubernamentales. Posteriormente, destacan tres clasificaciones generales: 1) basadas en convenciones internacionales; 2) otras organizaciones internacionales y 3) tipos especiales de organizaciones internacionales.

- 1) Dentro de las organizaciones internacionales basadas en convenciones internacionales se integran:
 - Federaciones de organizaciones internacionales
 - Organizaciones con membresía universal
 - Organizaciones con membresía intercontinental
 - Organizaciones con membresía regional
- 2) Otros cuerpos internacionales son:
 - Organizaciones que emanan de lugares y personas de otros cuerpos
 - Organizaciones para fines especiales
 - Organizaciones nacionales con orientación internacional
- 3) Tipos especiales:
 - Organizaciones aparentemente inactivas o disueltas
 - Cuerpos reportados recientemente, no confirmados aún
 - Cuerpos internos y subsidiados
 - Organizaciones nacionales
 - Institutos seculares y órdenes religiosas
 - Series de conferencias autónomas
 - Acuerdos intergubernamentales y tratados multilaterales
 - Cuerpos no convencionales actualmente inactivos

De acuerdo con el citado documento (Union of Internacional Associations, 1998), México tiene registrada la participación en 58 organizaciones internacionales intergubernamentales y 1501 no gubernamentales, con un total

¹ Es importante señalar que en lengua inglesa no se emplea el término “organismos internacionales” (*internacional organisms*) sino “organizaciones internacionales” (*international organizations*). Para efectos de este artículo, sin restar importancia a la diferencia que podría existir entre ambos conceptos, se considerará a “organismos” y “organizaciones” como sinónimos. En algunas otras ocasiones, indistintamente, se usará además el término “instituciones internacionales”, también como sinónimo.

de 1559. Dentro del continente americano, México está ubicado en el quinto lugar en la representación de organismos internacionales, el primero es Estados Unidos, seguido por Canadá, Brasil y Argentina.

Si bien el *Anuario de Organizaciones Internacionales* es único y sumamente útil para ilustrar la gran variedad, en algunas ocasiones crean confusiones en la manera en que se clasifica a los organismos (Hajnal, 1997:11). Uno de los problemas principales de las definiciones planteadas por el anuario es que su concepción de “organización internacional” es demasiado abierta y por ejemplo, en el caso de México, considera que la participación en los Tratados de Libre Comercio con Norte América o Europa, en la Agencia de Cooperación Económica de Asia y el Pacífico o en la Organización Mundial de Comercio, pueden ser ubicadas en “organizaciones internacionales”, situación que es debatible desde otros puntos de vista.

En tal sentido, el término de “régimen internacional” resulta sumamente útil para aclarar varias de estas confusiones. “El término régimen internacional ha sido usado para referirse a las reglas y normas dentro de un tema o área particular; de manera que organizaciones con propósitos generales tal y como las Naciones Unidas no podrían ser consideradas como regímenes”. Por el contrario, “organismos internacionales son la integración de las instituciones y los regímenes. Éstos se encuentran establecidos en edificios, emplean servicios civiles y burócratas y tienen presupuestos definidos” (Martin y Simmons, 2001:2).

Los regímenes son “ampliamente definidos como acuerdos gubernamentales construidos por Estados nacionales para coordinar sus expectativas y organizar aspectos de conducta internacional en varios temas y áreas [...] Algunos ejemplos son régimen comercial, régimen monetario, régimen oceánico y otros” (Kratochwil y Ruggie, 2001:347). En este documento, por lo tanto, no se analizará la investigación sobre regímenes internacionales sino únicamente la referida a organismos internacionales e intergubernamentales. Es conveniente señalar que, en adelante, al referirse a organismos internacionales se estarán considerando fundamentalmente a las organizaciones intergubernamentales puesto que son éstas las que tienen un impacto principal en el ámbito educativo.

Algunas otras clasificaciones de organismos internacionales están basadas en diferentes elementos. Una de las más comunes es por su membresía, objetivos, actividades y estructura (Hajnal, 1997:12). Para Ness y Brechin (1998), los dos elementos básicos para clasificar organizaciones internacionales son “objetivos” y “estructura”, aunque al mismo tiempo el autor reconoce que se trata de dos clasificaciones problemáticas (p. 264).

Una posible clasificación basada en objetivos sería organismos enfocados a la seguridad, a la economía y las organizaciones de bienestar social (Ness y Brechin, 1998:265). En esta línea habría que incorporar la clasificación de Coicaud y Heiskanen (2001) cuando distinguen tres tipos de organizaciones internacionales: “las Bretton Woods, las agrupadas en el Acuerdo General de Aranceles y Comercio —(GATT por sus siglas en inglés), la que derivó después en Organización Mundial de Comercio— y todas las agencias que forman parte de la familia de las Naciones Unidas” (p. VII).

Otra clasificación más específica podría estar basada en su estructura, entre verticales y jerárquicas versus colegiales y horizontales (Ness y Brechin, 1998:266). Es importante destacar que a partir del fin de la llamada Guerra Fría no sólo hubo modificaciones importantes en las políticas y papel de los organismos internacionales sino también en los enfoques para estudiarlos.

La perspectiva del fenómeno de la globalización, por otra parte, implica uno de los retos más importantes tanto para las funciones de estos organismos como para quienes los investigan debido al rol cada vez más visible que desempeñan (Verbeek, 1998:18)

La manera de definir a estos organismos influye directamente en el análisis que se realiza sobre ellos. Dos ejemplos concretos son, por un lado, los enfoques que los consideran principalmente como “organizaciones filantrópicas” o bien como “tanques de pensamiento”. Aunque no todos —sobre todo los relacionados con el ámbito educativo— pueden ser definidos dadas sus características y fines como organizaciones filantrópicas o como tanques de pensamiento, ambas perspectivas brindan importantes elementos para pensar este tema.

Los materiales que analizan organismos internacionales desde el punto de vista de la filantropía son numerosos. La moderna filantropía, entendida como la acción de otorgar recursos para aspectos orientados con el desarrollo, frecuentemente realizados por instituciones creadas por la sociedad civil y entendida no como sinónimo de caridad sino basada en una serie de principios y dirigida a proyectos específicos (Levy, 2003).

Levy (1996:11) enlista, citando a Friedman, algunos de los dilemas más actuales sobre la filantropía internacional:

- a) Promueve innovación y progreso; o actúa en seguras y nada imaginativas maneras.
- b) Cooperar con los receptores facilitando su agenda; o imponer su propia agenda.

- c) Actúa apolíticamente o positivamente a favor del pluralismo; o actúa para con conservar el *status quo*.
- d) Actúa independientemente; o actúa con el gran gobierno. Usa su poder privado a favor del bien público; o pervierte la misión pública.

Lo mismo sucede con el tema de los organismos analizados como tanques de pensamiento (concepto proveniente de la tradición anglosajona *Think tanks*), sobre todo en el contexto estadounidense son muy diversos. Posiblemente los trabajos de mayor interés para efectos de este análisis son los que revisan el impacto de los tanques de pensamiento en las políticas hacia los países en desarrollo. Por ejemplo, el estudio de Abelson (1996) o McGann y Weaver (2000).

Los tanques de pensamiento han jugado un rol muy destacado en los cambios que han tenido lugar en América Latina en los últimos cuarenta años. Han tenido un papel instrumental en la determinación de la agenda intelectual de estas naciones (Sherwood, 2000:529). En un sentido amplio son aquellas instituciones que suministran investigación sobre política pública, análisis y recomendaciones (McGann y Weaver, 2000:1). Se trata de institutos de política que se manejan alrededor de los márgenes del gobierno pero no dentro de él (Stone, 1996:2).

No todos los organismos internacionales se ajustan a los conceptos vinculados con el orden de la filantropía y los tanques de pensamiento. El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo son dos instituciones que difícilmente entran en alguno de estos conceptos, dado que son instituciones crediticias en primera instancia y, por lo tanto, no trabajan con financiamiento independiente, que es una de las características de los *tanques*. En este sentido, las fundaciones que financian proyectos educativos, como la Ford o la Rockefeller entran más en esta categoría. En el caso de los organismos internacionales, la OCDE es uno de los más importantes tanques de pensamiento a nivel mundial.

LAS INVESTIGACIONES SOBRE ORGANISMOS INTERNACIONALES

El campo de estudios sobre los organismos internacionales está lleno de altibajos (Martin y Simmons, 2001:341); los primeros se caracterizaron por: 1) prácticamente todos se inscribieron dentro de la perspectiva “legal institucionalista” y 2) casi todos se enfocaron en las agencias de las Naciones Unidas (Verbeek, 1998:11).

Es posible ubicar tres formas de clasificar a los estudios sobre organismos internacionales, primero, la más simple, con base en las disciplinas en este caso la ciencia política (relaciones internacionales) y la sociología (enfoques organizacionales). La segunda basada en corrientes teóricas, funcionalismo, interaccionismo simbólico (Weber), constructivismo o institucionalismo y, finalmente, por sus características (descriptivos, críticos o analíticos), independientemente de si son inter o intradisciplinarios o en una u otra corriente teórica.

Desde la perspectiva del campo de las relaciones internacionales, el estudio de organizaciones internacionales ha sido considerado como “el patito feo”. “Por mucho tiempo, fue un área dominada por abogados e historiadores. Académicos de las relaciones internacionales prefirieron tratar a las organizaciones como temas residuales, sólo importantes marginalmente para la explicación de lo que estaba pasando en la situación del mundo” (Verbeek 1998:11). Se puede reconocer la existencia de una permanente tensión entre enfoque sociológico y político:

El hueco entre el estudio de las organizaciones internacionales y la sociología de las organizaciones es profundo y persistente. La ciencia política ha presenciado un considerable desarrollo en el estudio de las organizaciones internacionales como parte del amplio campo de las relaciones internacionales o de la política global [...] En sociología, burocracia (u organizaciones complejas) constituye uno de los grupos de problemas dominantes en la disciplina. Ambos son vibrantes subcampos completos con cursos universitarios, libros de texto, investigación empírica realizándose, desarrollos teóricos y aplicaciones prácticas (Ness y Brechin, 1998:245).

En cuanto al enfoque político, Martin y Simmons (2001:437) consideran que la “investigación de organismos internacionales debe dirigirse mayormente hacia la pregunta de cómo las instituciones importan en la formación de la conducta de actores relevantes en el mundo de la política”. En general, los autores distinguen dos grandes campos: los estudios sobre instituciones en política internacional, los pioneros sobre institucionalización, influencia del conductismo, la política dentro de las instituciones internacionales y más allá de las organizaciones formales y el crecimiento de los regímenes internacionales. El segundo campo es el relativo a las influencias o ideas provenientes de la política interior hacia la exterior.

Desde el enfoque sociológico, es posible identificar varias corrientes, desde el funcionalismo, el institucionalismo o el constructivismo (Barnett y Finnemore). Según Ness y Brechin (1998:247):

Las teorías funcionalistas han llevado a ver que el crecimiento de las organizaciones pueden servir para fines altruistas a través de producir más enredadas y comunidades internacionales valiosamente homogéneas; en los análisis sociológicos, sin embargo, ha sido forzoso mostrar como las organizaciones siempre sirven a los intereses particulares de sus creadores o miembros, mientras que portan máscaras de intereses públicos altruistas.

Dentro de las divisiones centradas en posiciones teóricas, Barnett y Finnemore (1999:702) distinguen dos rutas teóricas acerca de las organizaciones, una es la economicista, basada en presupuestos de racionalidad instrumental y eficiencia; la otra es sociológica y enfocada en los temas sobre legitimidad y poder.

Para Verbeek (1998:14) la división más importante es entre el planteamiento neo-realista y el interdependiente. El primero se refiere fundamentalmente a considerar que existe muy poco margen de maniobra para los organismos internacionales; el segundo a que hablar de ellos es un fenómeno mucho más complejo, ofreciendo nuevas teorías e interpretaciones.

Finalmente, una clasificación interesante sobre estudios relacionados con organizaciones internacionales es la realizada por Hooser (2002) que está basada en las características de los estudios más que en la disciplina en la que se inscriben o en la postura teórica en que se sustentan. El autor propone la siguiente división:

- 1) *Estudios descriptivos*. Trabajos que detallan la historia, el modelo oficial de gobierno y la organización de estas instituciones. Se trata de extensos estudios, algunos de ellos que podrían ser considerados como clásicos, sobre determinados organismos internacionales, la gran mayoría publicados en inglés siendo muy menor el número de los que han sido traducidos al español.
- 2) *Estudios críticos*. Comprenden principalmente ensayos sobre el trabajo de los organismos internacionales. Muchas veces se trata de interpretaciones monolíticas, unilaterales o sesgadas, generalmente, no muy solidamente sustentadas en términos académicos.
- 3) *Estudios que analizan aspectos muy limitados sobre el funcionamiento organizacional*. Se trata de aproximaciones que pretenden revisar algunos aspectos sobre la manera como se desarrolla el trabajo de las instituciones internacionales pero que no logran un acercamiento a aspectos que son vitales para la comprensión del funcionamiento de estos organismos.
- 4) *Estudios que analizan el funcionamiento organizacional de las instituciones internacionales*. Algunos ejemplos son el análisis informal sobre el ciclo de un proyec-

to en un organismo internacional o bien, el de los procesos de toma de decisiones y las relaciones con los aliados dentro de una institución, o el análisis del poder y patologías de una institución. Estos son los estudios más escasos dentro de los cuatro tipos mencionados.

Existen numerosos debates sobre los retos y carencias más notorias en los estudios sobre organismos internacionales. Efectivamente se ha originado un cambio de perspectiva en el análisis sobre las instituciones internacionales hacia formas más amplias de conducta institucionalizada internacional (Martin y Simmons, 2001:342). De hecho existe la apreciación de que se han alejado un poco del estudio en sí de los organismos internacionales (Kratochwil y Ruggie, 2001). Lo cierto es que se trata de un campo que está emergiendo y consolidándose, especialmente a raíz de los procesos de globalización actuales.

ORGANISMOS INTERNACIONALES RELACIONADOS CON EDUCACIÓN

Difícilmente se podrían encontrar en el campo de la educación distinciones tan especializadas de organismos internacionales como las que predominan en el ámbito de la sociología y las relaciones internacionales. Siguiendo la clasificación de acuerdo con su membresía, objetivos, actividades y estructura es posible mencionar que los intragubernamentales que más relación tienen con el ámbito educativo mexicano, son:

Bancos:

- Banco Mundial (BM) (www.worldbank.org)
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (www.iadb.org)

Sistema de las Naciones Unidas, directamente relacionados con educación:

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (www.unesco.org)
- Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) (www.ibe.unesco.org)
- Instituto de Educación (IEU-UNESCO) (www.unesco.org/education/uie/)
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO) (www.unesco.org/iiep)

Sistema de las Naciones Unidas, relacionados con educación en Latinoamérica:

- Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) (www.iesalc.unesco.org.ve)
- Oficina Regional de Ciencia y Tecnología (ORCYT-UNESCO) (www.unesco.org.uy)
- Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) (www.unesco.cl)
- Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe (ORCALC) (www.unesco.org.cu)

Sistema de las Naciones Unidas, indirectamente relacionados con educación:

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (www.eclac.cl)
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) (www.clacso.org)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (www.undp.org)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (www.unicef.org)

Integración y desarrollo regional:

- Organización de Estados Americanos (OEA) (www.OEA.org)
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (www.oei.es)
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (www.cinda.cl)

De consulta y diseño de políticas:

- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (www.oecd.org)

Educación, ciencia y academia (América Latina):

- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) (www.crefal.edu.mx)
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (www.preal.cl/)
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (flacso.flacso.edu.mx/)
- Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) (www.ilce.edu.mx/)
- Convenio Andrés Bello (www.cab.int.co/)

Asociaciones de trabajadores de la educación y derechos laborales:

- Organización Mundial del Trabajo (www.ilo.org/public/spanish/)
- Federación Latinoamericana de Trabajadores de la Educación y la Cultura (FLACTEC) (webs.uolsinetis.com.ar/flatec/indexesp.html)

Asociaciones de universidades:

- Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) (www.unam.mx/UDUAL)
- Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (www.grupomontevideo.edu.uy)
- Asociación Internacional de Universidades (AIU) (<http://www.unesco.org/iau/>)
- Organización Universitaria Internacional(OUI) (<http://www.oui-iohe.qc.ca/>)

Fundaciones:

- Fundación Ford (www.fordfound.org/)
- Fundación Kellogg (www.wkkf.org/)
- Fundación Rockefeller (www.rockfound.org/)
- Fundación Carnegie (www.carnegiefoundation.org)

Redes:

- Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (www.reduc.cl/)
- Pronunciamento Latinoamericano de Educación para Todos (www.fronesis.org)
- Red de Investigadores sobre Educación Superior (www.suc.unam.mx/riseu)

Otras organizaciones internacionales:

- Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo IDRC, Canadá (www.idrc.ca/)
- Agencia Internacional para el Desarrollo de Estados Unidos (<http://www.usaid.gov/>)
- Amnistía Internacional (www.amnestyusa.org/spanish)
- World University Service, NGO (www.wusc.ca/)
- Human Rights Watch World Report (www.hrw.org/wr2k1)

Si bien se ha hecho un esfuerzo importante por enumerar a la gran mayoría de los diversos organismos internacionales que de alguna manera tienen incidencia en la educación, lo cierto es que notoriamente, la UNESCO el Banco Mundial y la OCDE son los que tienen mayor influencia en este ámbito a nivel mundial.

Regionalmente, el BID, la CEPAL y la OEA han tenido un papel relevante en materia educativa. Así, en adelante, se enlistan la serie de estudios publicados sobre este tema a partir de 1990, en esta compilación es evidente que es sobre la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, de quienes más se escribe en el ámbito de la investigación educativa en México y a nivel internacional. En menor medida quedan el BID y otros organismos como la OEA. Otra parte de la literatura la comprenden estudios que comparan las políticas de diversos organismos, generalmente estos trabajos incluyen entre sus comparaciones al menos a alguno de los tres organismos más citados (UNESCO, Banco Mundial y OCDE).

COMPENDIO DE INVESTIGACIONES SOBRE ORGANISMOS INTERNACIONALES DESDE EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA²

Libros

Son realmente muy escasos los libros dedicados enteramente al análisis de los organismos internacionales y su vínculo con la educación, mucho menos aún los textos publicados en México desde 1990. De esta manera han sido tomados en cuenta libros anteriores a esta década, se incluyen no sólo los publicados en México, ni únicamente en español. Dada la escasez de documentos de esta naturaleza tal decisión se encuentra más que justificada.

Es importante mencionar que la mayoría de las publicaciones de los organismos internacionales serán citadas en sus ediciones en español, puesto que al hacerse un recorrido sobre el impacto de estos estudios en el ámbito mexicano, obviamente son las versiones en castellano las que han tenido mayor difusión en el contexto nacional; desafortunadamente, en muchas ocasiones las ediciones en español aparecen uno o dos años después.

² En la bibliografía se presenta la relación completa de todas las referencias incluidas en este apartado, se respeta la misma estructura, es decir, las referencias están ordenadas alfabéticamente en sus respectivas secciones, ello con el objeto de facilitar la consulta del lector.

Asimismo, es importante distinguir entre los estudios sobre los organismos internacionales por la procedencia; entre los elaborados interiormente, investigaciones realizadas por miembros de estas organizaciones o a petición de los organismos en donde básicamente se revisan sus actividades durante periodos de tiempo determinados. El otro tipo de estudios son aquellos elaborados por investigadores de manera independiente a los organismos. Debido a la enorme cantidad del primer tipo no se pretende hacer un recuento de todos sino, posiblemente, mencionar a los más importantes y sí, en cambio, se busca destacar otro tipo de trabajos elaborados de manera independiente de los organismos.

Una última consideración es que, por considerar que las tesis realizadas en México son, en muchas ocasiones, importantes antecedentes en el trabajo académico y además un indicador muy interesante para observar la procedencia disciplinaria de los interesados en este tema, se ha decidido incluir en la sección de libros a las tesis; básicamente se incluyen las de licenciatura puesto que comprenden la mayoría entre las reportadas sobre este tema.

Sobre la UNESCO

Los libros que analizan el papel de la UNESCO en la educación son mucho más escasos de lo que podría pensarse. Algunos antecedentes datan de la década de los sesenta o setenta (Pillsbury, 1963; Maheu, 1974), pero realmente existen pocos materiales a este respecto. De los de la década de los ochenta, destacan los trabajos publicados por el organismo en los que la institución analiza el papel que ha desempeñado en materia educativa (M'Bow, 1982; UNESCO, 1985).

A nivel internacional se localizó, durante esa década, solamente un libro publicado de manera independiente en la India (Aggarwal y Agrawal 1982). Otro de los materiales que destacan a finales de los ochenta es el texto de Jones (1988), quien analiza el rol de la UNESCO en relación con las políticas internacionales para el tercer mundo, en particular lo relacionado con analfabetismo y desarrollo. En el caso de México, las referencias también son escasas, a principios de esta década se encuentra el trabajo de Solana (1980) en donde estudia el papel de México en la UNESCO en términos de política educativa. O bien, se reporta otro documento publicado desde la Secretaría de Educación Pública (1986) sobre el mismo tema.

En cuanto a trabajos que aparecieron en la década de los noventa destacan tres documentos editados por la UNESCO en 1993, 1994 y 1995 que, fundamentalmente, realizan balances sobre las actividades del organismo (UNESCO, 1993; Conil-Lacoste, 1994; Valderrama, 1995).

Respecto a las tesis, fueron localizadas dos elaboradas varias décadas atrás Chávez Balanzario (1964) o Luna Luna (1971), ambas de licenciatura, la primera en ciencias diplomáticas (hoy relaciones internacionales) y la segunda en derecho por la UNAM. Posteriormente, se reportan otras dos, en los años ochenta, la de Sánchez Trejo (1985) y Bernal Franco (1985) ambas sobre los planteamientos derivados de la UNESCO y UNICEF sobre la educación de los infantes, la primera en el campo de las relaciones internacionales y la segunda en sociología.

En cuanto a la década que ocupa este estudio, se reportan seis tesis, una de ellas de doctorado, se trata de la investigación sobre el papel de Jaime Torres Bodet y su rol en la UNESCO (Enríquez Verdura, 1997). Las otras cinco son de licenciatura relacionadas con el tema de la UNESCO y su papel en la educación. Es de llamar la atención que tres de ellas pertenecen al ámbito del derecho (análisis del marco jurídico entre otros temas), una, a la sociología (operación de políticas) y la última a las relaciones internacionales (Bolaños Alemán, 1991; Aguilar Aquino, 1996; Maya Frías, 2000; Márquez Hernández, 2001; López Rivera, 2002). Vale la pena remarcar que en ninguno de los casos de las tesis localizadas sobre el tema de la UNESCO y la educación (al menos a partir de los sesenta) están realizadas directamente desde la pedagogía o las ciencias de la educación.

Por último, es posible concluir que desafortunadamente no se localizaron libros publicados sobre el análisis del papel de la UNESCO en materia educativa en México, esto contrasta con el fuerte número de artículos o capítulos de libros que existen sobre este tema o bien con el hecho de que en prácticamente todos los análisis comparativos, la UNESCO es uno de los organismos internacionales tomado en cuenta.

Sobre el Banco Mundial

Son varios los estudios publicados sobre el impacto del Banco Mundial en la educación aparecidos en la última década. Entre ellos destaca claramente el trabajo de Bracho (1992). Sin duda constituye uno de los más importantes en el contexto mexicano, no sólo porque se trata de un riguroso estudio sino porque también fue pionero en su tipo y actualmente constituye un antecedente obligado para quienes se interesan en este tema. En el trabajo de Bracho se realiza un análisis detallado de los diversos documentos del Banco vinculados con educación, además de que se compila la información sobre la serie de préstamos que otorgó el Banco Mundial al gobierno mexicano para la creación y desarrollo del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), bajo la modalidad de apoyos al subsector tecnológico.

Los siguientes libros son textos no publicados en México pero que tienen una influencia muy fuerte en el contexto nacional. En ellos destaca la participación de quienes podrían ser considerados dos de los más importantes investigadores sobre esta área a nivel latinoamericano: Coraggio y Torres. El primero es un trabajo clave para muchos de los estudios sobre el tema del Banco Mundial, no sólo por ser otro de los primeros publicados sobre este tema, sino por sus planteamientos (Coraggio 1990). El autor propone, entre otras cosas, superar la idea de analizar a estas instituciones como “meros instrumentos intervencionistas”, sino cuestionarse sobre las diferencias que se guardan entre cada una de ellas e, inclusive, sobre las disparidades entre un mismo organismo (Coraggio, 1990). Posteriormente está el texto de Torres (1995) relacionado con una perspectiva más pedagógica respecto a las implicaciones de las políticas del Banco, esta ausencia de una visión educativa en el análisis de los organismos es desafortunadamente reiterada en el campo.

En la misma línea destaca el libro que recoge las ponencias de un seminario realizado en Brasil (Tommasi, Warde y Haddad, 1996). El seminario fue organizado por “Acción Educativa” un organismo no gubernamental brasileño y convocó a diversos especialistas sobre este tema. Dentro de este libro se incluyen un capítulo de Coraggio y otro de Torres (Coraggio 1996; Torres, 1996). Lo que es importante destacar de estos dos trabajos, es que al año siguiente de publicado, ambos trabajos fueron editados en español de manera conjunta (Coraggio y Torres, 1997). El resultado fue un texto que ha tenido un impacto importante en quienes estudian el tema de los organismos internacionales en el contexto latinoamericano. En el texto destacan los señalamientos en el sentido de la necesidad de contar con conocimiento más sistemático sobre:

[...] cómo se da en los diversos países el encuentro entre el Banco Mundial (sus investigadores en Washington, sus operadores y negociadores en el terreno, sus consultores, sus distintos departamentos y objetivos, etcétera), las distintas instancias de gobierno y los diversos sectores de la sociedad civil (los sindicatos de maestros, las asociaciones estudiantiles, las universidades, las asociaciones corporativas en general, las ONG, etcétera).

De esta manera, se pretende superar la idea de “responsabilizar sólo a un supuestamente monolítico Banco Mundial por las políticas nacionales de educación” (Coraggio, 1997:13). El autor también señala que los “[...] gobernantes, intelectuales y técnicos nacionales” son “corresponsables” de las consecuencias y establecimiento de las políticas que el organismo ha

promovido en los diversos países subdesarrollados. Estos planteamientos son básicos para el análisis de la influencia del organismo porque rompe con las visiones unilaterales sobre su papel a nivel mundial.

Torres afirma en su ensayo aspectos muy interesantes sobre el organismo, destaca el papel cada vez más notorio del Banco por encima de la UNESCO y destaca un punto que es sustantivo en la discusión sobre esta institución:

El financiamiento no es el único ni el más importante papel del BM en educación. En realidad, los préstamos del BM representan apenas 0.6% del gasto total que realizan los países en desarrollo en este sector [...] Sostenemos aquí que las estrategias propuestas por el BM para el conjunto de los llamados países en desarrollo están en buena medida pensadas desde la realidad africana (teniendo, adicionalmente, como referencia el mundo rural) y, específicamente, del África Sub-Sahariana, la región más pobre y con los indicadores educativos más bajos del mundo. De hecho, buena parte de las conclusiones y recomendaciones de política que se hacen actualmente y que están contenidas en el último documento sectorial (1996), estaban ya presentes en el informe del estudio regional realizado por el BM en 1985 entre 39 países africanos (Torres, 1996: 72-73).

En el ámbito de la literatura inglesa, destaca el estudio de Jones (1992) como el trabajo clásico sobre el Banco Mundial y su relación con la educación, aunque en este caso se refiere más específicamente al tema del financiamiento. El autor analiza en cinco etapas el tratamiento que el Banco le ha dado a la educación y también hace una breve revisión por sectores (primaria, secundaria, educación superior y no formal). Se trata, sin duda, de un trabajo muy bien documentado y básico para el estudio de este tema.

Un texto poco conocido, publicado en esta década es el de Soler Roca (1997), fundamentalmente es un análisis sobre el libro *Prioridades y estrategias para la educación*, publicado en 1996 por el organismo. Contiene una serie de ensayos donde predomina una crítica hacia el documento del Banco desde una perspectiva más educativa.

Otro trabajo que puede ser relevante para la discusión, aunque se trata de un texto que no se refiere directamente al tema educativo, es el libro de publicado por el Colegio de México (Urzua, 2000) que aborda los cincuenta años de relaciones entre el Banco Mundial y México.

Respecto a las tesis, fueron localizadas dos de licenciatura. El trabajo, dentro del área de la sociología, de Zogaib (1996) quien desarrolla la relación de las políticas del organismo con los cambios del sistema de educación

básica. La otra es de Carreón Centeno (1997), se trata de un análisis del convenio Conalep-Banco Mundial para la operación en México de la educación basada en normas de competencia, es una tesis presentada en relaciones internacionales.

Sobre la OCDE

México se hizo miembro del organismo apenas en mayo de 1994, siendo el primer y hasta ahora único país latinoamericano en ingresar al mismo. Debido a lo reciente de este hecho, no se localizaron libros enteramente dedicados al análisis de su impacto en la educación mexicana. Lo predominante son los artículos publicados en revistas comentando el reporte que publicó el organismo sobre la situación del sistema educativo mexicano, particularmente referido a la educación superior (OCDE, 1997).

Respecto a libros publicados en otros países, existen algunos estudios sobre el rol de la OCDE en el ámbito educativo. Es importante mencionar que tres de los análisis más relevantes a este respecto fueron elaborados desde el propio organismo, tales como el estudio clásico de Kogan (1979) o los más recientes de Psacharopoulos (1994) y OECD (1996). Sin embargo el trabajo más reciente y relevante es el elaborado por Henry, Lingard, Rizvi y Taylor (2001). Se trata de un análisis muy completo sobre el organismo y su estructura e impacto en las políticas educativas en el contexto de la globalización. Estudia las contradicciones del organismo, su historia, políticas, sus principales planteamientos, recomendaciones e implicaciones de agenda.

El estudio describe el trabajo realizado durante tres años, patrocinado por el Consejo de Investigación Australiano pero, sobre todo, efectúa un análisis sobre la manera en que funciona el organismo en su interior ya que para esta investigación se realizaron diversas entrevistas con actores clave dentro de los procesos de toma de decisiones y operación de proyectos. Entre otros aspectos interesantes, los autores definen a la OCDE como uno de los “mediadores internacionales del conocimiento” o reiteran el apelativo de “tanque de pensamiento” para referirse al organismo. Además señalan que en materia de diseño de políticas educativas:

[...] La OCDE es muy influyente [...] El Banco Mundial toma ideas de la OCDE y posteriormente “las filtra” para trasladarlas al tercer mundo. [...] la OCDE es tanto sujeto como objeto de la globalización [...] es actor dentro de la globalización como objeto de las presiones globales (Henry, Lingard, Rizvi y Taylor, 2001).

Este libro constituye, sin duda, un documento actual clave en el estudio del papel de organismos internacionales relacionados con educación.

Sobre diversos organismos internacionales

Un primer texto localizado, data de los años ochenta, es el de Marín Ibáñez (1983), publicado en España y básicamente describe la estructura, historia y organización de diversos organismos internacionales y su relación con el ámbito educativo. El libro incluye capítulos sobre la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa, la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI) y la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). Como el propio autor lo refiere, se trata fundamentalmente de una visión “panorámica” sobre estos organismos dirigido a los estudiosos de la educación con la información esencial sobre estos organismos y además cumple con la labor de informar a los interesados en buscar alguna beca o intercambio académico (p. 13).

Dentro de los libros que realizan análisis comparativos entre los diversos organismos, publicados en México, destaca el texto de Cordera Campos y Pantoja Morán (1995), en él se recogen las ponencias que formaron parte de un seminario organizado en la UNAM sobre el financiamiento de las instituciones de educación superior. Contiene cuatro capítulos sobre el tema de los organismos internacionales y las políticas de financiamiento en México.

El texto de Loyo (1995) discute la importancia de los organismos internacionales en el contexto de las políticas de modernización educativa instauradas en México, fundamentalmente, a partir de 1988. El capítulo de Padua (1995), reflexiona sobre las implicaciones de la manera como intervienen los organismos internacionales en la educación, sobre todo en materia de política pública. El apartado de Muñoz Izquierdo (1995) aborda el papel desempeñado por el Banco Mundial en el financiamiento de la educación, refiriéndose a diversos apoyos como los otorgados al Conalep o al “Programa para abatir el rezago educativo”. El capítulo de Bracho (1995) se refiere a la política de financiamiento educativo desde la perspectiva de Banco Mundial. La autora estudia principalmente las implicaciones analíticas y las potenciales consecuencias sociales basándose en el análisis del gasto promedio por hogar en servicios educativos.

En 1998 se reporta otro texto que incluye el estudio de diversos organismos internacionales (Allende, Díaz Hernández y Gallardo, 1998). Este libro es una compilación de ensayos sobre diversos documentos elaborados por los organismos internacionales relacionados con la educación

superior. Se incluyen ensayos sobre el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO, el antes llamado CRESALC, hoy IESALC y la CEPAL.

Finalmente, está el libro de López Segrera y Maldonado (2002). Se trata de un texto editado por la Universidad de Buenaventura en Cali que analiza el documento *Peligros y Promesas (Task Force on Higher Education and Society, 2000)* y contiene artículos tanto de autores mexicanos como latinoamericanos.

Los artículos analizan el impacto de esta publicación conjunta entre el Banco Mundial y la UNESCO en el contexto de la política en educación superior para los países en desarrollo. Segrera (2002) plantea un debate desde el tema de la globalización y sus implicaciones en América Latina. Rodríguez (2002) reflexiona sobre el contenido de diversos reportes nacionales sobre educación superior. El apartado de Brunner (2002) se divide en dos partes básicamente, primero el autor desarrolla un análisis sobre los nuevos escenarios para la educación superior y, posteriormente, estudia el tema de la educación superior y el futuro, con especial énfasis en el uso de las nuevas tecnologías.

El texto de Maldonado (2002) analiza el papel del Banco Mundial en materia educativa y la manera como el discurso del documento *Peligros y promesas* aparentemente contrasta con la posición tradicional del organismo. El capítulo de Tünnermann (2002) reflexiona, de lleno, sobre el contenido del documento publicado por el Banco Mundial y la UNESCO, haciendo especial énfasis en la comparación con los planteamientos más difundidos de ambas organizaciones, particularmente a la luz de las conclusiones emanadas en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO en 1998. El capítulo de Grosso (2002) discute el concepto de educación implícito en el documento, desde un punto de vista de la antropología filosófica. El de Muñoz (2002) desarrolla el tema de la responsabilidad social de la universidad, con especial referencia a la identidad y la globalización. Finalmente, Didriksson (2002) hace un análisis del documento desde la perspectiva del currículum oculto en la universidad latinoamericana tema que, de acuerdo con el autor, está prácticamente ausente del contenido del documento *Peligros y promesas*.

En cuanto a las tesis, fueron localizadas tres en donde se incluyen las reflexiones sobre diversos organismos internacionales y su relación con educación. El trabajo de García Ascencio (1993) destaca entre las otras tesis realizadas por ser la primera localizada que se elabora desde el campo de la pedagogía. Se trata de un estudio sobre los organismos internacionales que se dedican a la educación y su relación con la formación del pedagogo-

go. Las otras dos abordan la capacitación basada en competencias laborales (Barrera Espino, 1997) y con un estudio de los organismos internacionales en educación desde el contexto mexicano, ambas fueron elaboradas desde el campo de las relaciones internacionales (Dávila Pader, 1997).

Otros libros

En el mismo sentido, refiriéndose a investigaciones sobre las políticas educativas provenientes del impulso de la globalización económica o del impacto del neoliberalismo económico, tanto Puiggrós (1994) como Noriega Chávez (1996) abordan en sus análisis el tema de los organismos internacionales y su impacto en la instauración de políticas públicas en educación.

El texto de Villegas (1996) se refiere a la cooperación internacional en materia de educación superior en América Latina, con particular referencia al caso de la UDUAL.

Finalmente, destacan tres tesis relacionadas con el estudio de las fundaciones estadounidenses y su impacto en la educación superior, las tres fueron elaboradas en la Universidad Autónoma de Guadalajara. Una analiza el papel de la Fundación Rockefeller (Bustamante, 1985), otra de la Fundación Kellogg (Córdoba, 1985) y la tercera sobre la Fundación Ford (Flores Sánchez, 1985). Aunque publicadas en 1985 resultan relevantes para este tema, sobre todo frente a la escasez de materiales que aborden esta problemática.

Capítulos en libros

Cabe mencionar que algunos de los capítulos en libros relacionados con este tema han sido ya mencionados en la sección anterior, tales capítulos no se volverán a citar. La clasificación en que son presentados es la misma empleada en la sección sobre libros. Es importante destacar que la localización de capítulos es, posiblemente, de las tareas más difíciles en tanto la imposibilidad de acceder, en muchas de las bases de datos existentes, a los índices; claramente es mucho más sencillo acceder a la información general de los libros o a los índices de revistas.

Sobre la UNESCO

Fueron tres los capítulos de libros localizados sobre este tema, dos incluyen la autoría de Didriksson, el primero, se refiere al papel de la UNESCO frente al cambio de la educación superior en América y el Caribe (Didriksson, 1996).

En el segundo, Didriksson y Yarzabal (1997) hacen una revisión muy interesante del rol de la UNESCO en materia de cooperación internacional, con énfasis en lo sucedido en América Latina. El otro capítulo es de la autoría de López Segrera (1998) y se relaciona con la influencia de la UNESCO en el desarrollo de las ciencias sociales para la región latinoamericana.

Sobre el Banco Mundial

Además de los capítulos relacionados con el Banco Mundial que ya han sido mencionados anteriormente, se encuentran los textos del libro brasileño editado por Tommasi, Warde y Haddad (1996). El capítulo de Fonseca (1996) se refiere al financiamiento del Banco Mundial a la educación brasileña haciendo una revisión de las dos décadas de cooperación.

El capítulo de Tommasi (1996), en el que se analizan los financiamientos del Banco Mundial que han sido otorgados para el sector educativo en Brasil, destacando particularmente aquellos proyectos que se encuentran en fase de operación.

El texto de Arruda (1996) se refiere a las ONG y su relación con el Banco Mundial, el autor se cuestiona si será posible que se dé una colaboración crítica desde los organismos no gubernamentales con el Banco. Finalmente, Couto Soares (1996), desarrolla el tema de las políticas y las reformas del Banco Mundial desde una perspectiva más general y haciendo una referencia al caso brasileño.

El libro de Aboites (1997) incluye varias secciones dedicadas al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional, un organismo que directamente tiene muy poco que ver con educación pero justamente el texto de Aboites explica algunos elementos del impacto del FMI en educación. El autor señala:

A éste (FMI) le corresponde la administración de los recursos que aportan los principales países miembros con el fin de garantizar el funcionamiento del sistema monetario y financiero internacional. Al Banco Mundial, por su parte, le corresponde el financiamiento y apoyo a proyectos de desarrollo en los países pobres. Los recursos y el aval del Fondo son decisivos para que los países adopten políticas globales de gasto gubernamental, privatización, política monetaria y salarial, a un nivel macro fundamentalmente. El Banco Mundial sólo ofrece recursos para proyectos muy específicos, y en montos realmente modestos en comparación con las cantidades que, como aval o como crédito, el FMI puede poner a disposición de un país (p. 303).

El gran tema para Aboites es cómo se inserta la educación en un contexto nacional donde la deuda, su manejo y resolución, es la prioridad (p. 308).

Zogaib (1997) discute, en otro capítulo, cuál es la influencia del Banco Mundial en la reforma educativa de México. Primero, analiza las políticas de financiamiento para la investigación en educación y, posteriormente, desarrolla el tema de las razones de la asistencia educativa del Banco a México para concluir:

[...] si uno analiza los planteamientos de generales de política educativa localizados en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME) y el Acuerdo Nacional para la Modernización Básica (ANMEB), podrá advertir que las tesis centrales de ambos documentos son coincidentes con las del BM, principalmente las correspondientes al escrito elaborado en 1989 por Lockheed y Verspoor denominado El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: Un examen de las opciones de política (p. 115).

El capítulo de Coraggio (2001), publicado en inglés, afirma que una alternativa sobre la postura del organismo —el “Banco del conocimiento global” como él lo denomina— es el impulso del conocimiento basado en el vínculo de las universidades con el desarrollo nacional.

Finalmente, el capítulo de Salmi (2000), uno de los funcionarios del Banco más visibles en el ámbito académico, desarrolla el tema de la educación superior y el Banco Mundial, sus reflexiones las realiza desde el ámbito de la política y la práctica. El autor aborda varios puntos interesantes, primero critica a aquellos que, desde la educación superior, sostienen una postura muy rígida sobre el Banco Mundial como una institución monolítica incapaz de evolucionar (p. 156).

Asimismo, señala que es necesario inducir un diálogo político entre los líderes en educación superior y los especialistas del Banco para mirar crítica y constructivamente los retos que enfrenta la educación superior en los países en desarrollo (p. 158).

Sobre la OCDE

Fue localizado un capítulo sobre la OCDE. Se trata del trabajo de Bobadilla Martínez (1997), el autor fundamentalmente habla del tema del reporte de los examinadores de la OCDE sobre la educación superior en México, publicado en 1997 y de las principales recomendaciones contenidas en el documento.

Sobre diversos organismos internacionales

Dentro de los capítulos de libros que hacen referencia a diversos organismos internacionales destacan los textos de García Guadilla (1996; 1997; 1998; 2000a y b) la autora se ha destacado por estudiar la situación de la investigación superior en la región latinoamericana. En los capítulos citados se refiere a cuáles son los organismos que se relacionan con la educación superior en cuanto a financiamiento, desarrollo de proyectos o publicación de reportes. Especialmente en el capítulo publicado en el libro de Schwarz y Teichler (García Guadilla, 2000) la autora señala las que, a su juicio, son las organizaciones internacionales más importantes dedicadas a la investigación sobre educación superior, menciona al IESALC, BM, Banco Interamericano de Desarrollo, al Centro de Investigación sobre Desarrollo Internacional, así como otros organismos regionales como la UDUAL, CINDA o FLACSO (pp. 123-127).

Otro capítulo que se refiere al tema es el de Alcántara (2000), el autor analiza las implicaciones para México de diversos documentos publicados por organismos internacionales referidos a la educación superior, textos de la UNESCO, el BM, el BID y la OCDE. Hace hincapié en señalar que el debate que se realiza en México es una discusión que se está dando al mismo tiempo en el ámbito internacional por lo que es importante tener este elemento presente en la discusión actual sobre políticas públicas sobre educación.

Uno de los aspectos que señalan Hüfner, Sadlak y Chitoran (1997), es que las organizaciones internacionales no sólo cooperan entre ellas sino también compiten, en tanto están expuestas a más y más retos que imponen los procesos asociados con la globalización y la regionalización del desarrollo social y económico (p. 322). Los autores discuten el rol de la UNESCO, el BM, la OCDE, el Consejo de Europa y la Unión Europea en materia de diseño de políticas y recomendaciones para el nivel de la educación superior.

Otros capítulos en libros

Barrow (1993) presenta un estudio sobre la historia de la Fundación Carnegie y el papel que desempeñó en la reconstrucción del sistema de educación superior norteamericano. Es un trabajo interesante en tanto se trata de un material publicado en México que se refiere a un tema importante y de una fundación que tuvo un impacto vital en las políticas educativas desarrolladas en América Latina hacia las décadas de los años setenta y ochenta.

El trabajo de Ortega Salazar y Urzua (1998) describe los perfiles institucionales de diversas unidades de FLACSO. Se trata de una investigación basada en entrevistas con funcionarios y miembros de las distintas

sedes, así como observación participante. Es posible mencionar que se trata de un trabajo bastante completo y, en cierta medida, novedoso respecto a este organismo, considerando los pocos materiales referidos al mismo. Su contenido comprende el análisis de las sedes en Argentina, Brasil, Ecuador y México así como los programas de Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala y República Dominicana.

Artículos en revistas

Sería correcto señalar que este compendio de documentos es, posiblemente, el más incompleto de entre las recopilaciones que aquí se presentan. Las dificultades para lograr un recuento más completo de artículos de revistas son múltiples. Primero, el importante número de revistas educativas que son editadas en México y que no toda la información relacionada con ellas se encuentra sistematizada. Pero no sólo ahí radican las dificultades, dado que las educativas no son las únicas revistas que publican artículos concernientes a este tema es imposible hacer un seguimiento de todas ellas.

De hecho no sólo las revistas académicas publican artículos de investigación relacionados con los organismos internacionales y la educación, sino también los semanarios, revistas de difusión, entre otras. Si bien, en la elaboración de este recuento se privilegiaron los materiales publicados en México, no dejaron de ser incluidos aquellos artículos editados en otros países (incluyendo los de lengua inglesa) que han sido particularmente relevantes para el estudio de este tema.

Es también importante señalar que no se consideraron reseñas, resúmenes de documentos publicados por organismos internacionales, fragmentos de los mismos o síntesis de declaraciones provenientes de conferencias organizadas por estas instancias.

Los artículos siguen el mismo esquema de organización que los libros y los capítulos de libro, por organismos internacionales, para esta sección se incluye además de los anteriores, a la OEA. Los artículos se organizaron con base en los temas que abordan, aunque no en todos los casos fue posible agruparlos así, en tales circunstancias se ordenaron cronológicamente. Finalmente, es importante mencionar que en este caso no se consideraron publicaciones anteriores a 1990.

Sobre la UNESCO

Se localizaron cuatro artículos relacionados con la Conferencia “Educación para Todos” realizada en Jomtien en 1990. El de Reimers (1993) dis-

cute las implicaciones de la conferencia para los países latinoamericanos. Los trabajos publicados por Carrón (1997) y por Observatorio Ciudadano de la Educación (2000), particularmente revisan cuál fue el impacto de esta conferencia en el ámbito educativo en el contexto mexicano.

Está el trabajo de Sanz Fernández (2000), publicado en España, en donde el autor se refiere al tema de las necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de la educación para todos.

Finalmente, vinculado con este tema, se encuentra el artículo del Observatorio Ciudadano que se refiere a la iniciativa del “Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos”, presentada en el Foro Mundial de la Educación (Dakar, Senegal, 26-28 abril, 2000), el que es considerado la segunda parte del foro de Tailandia. “El pronunciamiento puede ser definido como una comunidad virtual, una red, un movimiento y un observatorio latinoamericano para la educación” (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2002).

Aunque se trata de una revista española, el artículo de Cruz Ramos y Zetter (1992) parece relevante para el contexto latinoamericano en tanto analiza las políticas de información de la UNESCO para esta región.

Otro que destaca por su contenido y profundidad, dentro de los trabajos dedicados a la UNESCO, es el trabajo de Finnemore (1993). En él la autora estudia el rol de la UNESCO desde teorías constructivistas, analizando la manera en que estas organizaciones influyen en el establecimiento de políticas a nivel internacional. También estudia el papel de los organismos internacionales como actores primarios, más que agentes secundarios, en la política internacional. Finalmente, desde la perspectiva de las comunidades epistémicas llega a la conclusión de que la forma de actuar de los funcionarios de la UNESCO tiene que ver más con su estatus como burócratas internacionales que con su socialización profesional o con sus principios sobre la ciencia (p. 566).

Blanco (1996) presenta un artículo donde discute dos recomendaciones emitidas por la UNESCO, una en 1966 y la otra en 1996 relacionadas con la situación del personal docente en el contexto escolar y en la sociedad.

Por su parte, el artículo de Tünnermann (1998) se refiere a la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*, que es la final de la Conferencia mundial sobre educación superior efectuada en la UNESCO.

Cuéllar Reyes (1999) escribe sobre el documento elaborado por la comisión que presidió Jaques Delors. El autor se centra en el análisis del eje “Globalización-educación-posmodernidad”.

Sobre el Banco Mundial

Los artículos de Psacharopoulos (1992) y Coraggio (1998) resultan particularmente interesantes para efectos de este estudio, en ambos textos se revisa el papel del Banco Mundial en la investigación educativa. El primero es un panorama más general y el segundo es un análisis centrado en los países latinoamericanos. Coraggio señala que se debe de considerar la hipótesis de que “las nuevas políticas educativas no están siendo impuestas ni por la verdad de sus teorías, ni por la plausibilidad de sus concepciones sino apenas por el poder” (Coraggio, 1998:56).

Mención aparte merecen la serie de artículos publicados en la *International Journal of Educational Development*, no sólo por la importancia de esta publicación sino por números especiales que ha publicado la revista a raíz de la aparición de dos de los documentos más importantes del organismo referidos a la educación en todos sus niveles. Primero, los artículos relacionados con la publicación “Prioridades y estrategias para la educación” (Banco Mundial, 1996).

Este número especial incluye los artículos de Burnett (1996); Burnett y Patrinos (1996); Samoff (1996); Lauglo (1996); Bennell (1996); y Psacharopoulos (1996). Seis artículos que discuten desde perspectivas muy variadas, pero muy interesantes, el documento publicado por el Banco Mundial, el cual hace una recopilación de las diversas políticas que ha recomendado el organismo para los diferentes niveles educativos.

Artículos como el de Samoff (1996) expresan críticas contundentes a las políticas del organismo o bien el de Burnett (1996), que habla del proceso de consulta y negociaciones previas a la elaboración del documento. Una de las principales críticas expuestas por Samoff es que las dos grandes omisiones del Banco Mundial en sus documentos sobre educación son no considerar “la amplitud de los objetivos que la sociedad se propone con el sistema educativo” y todo lo relacionado con “el proceso de aprendizaje” (Samoff, 1996:254).

El otro número especial de la revista es mucho más reciente, de septiembre del 2002, está dedicado al análisis del documento *Education Sector Strategy* (World Bank, 1999). Tal y como uno de los autores lo menciona, en la historia del Banco han sido publicados únicamente cuatro documentos de este tipo, en 1970, 1975 y 1980 (Klees, 2002). No se trata de los tradicionales declarativos o de sugerencias sobre las políticas a seguir en los países en desarrollo sino de la política institucional que va a seguir el organismo en el sector educativo. De ahí la enorme importancia de esta publicación y su análisis.

Así, los textos de Ilon (2002); Klees (2002); Soudien (2002) y Mundy (2002) hacen sendos análisis de las implicaciones de este documento y discuten críticamente su contenido.

Este número especial incluye un artículo, básicamente una síntesis del documento, firmado por la comisión que a la que pertenece la autoría del documento (Human Development Network, 2002), con ello la revista procura presentar tanto la postura oficial del organismo como las críticas al mismo.

En esta misma línea destacan tres artículos de autores que colaboraron en alguno de estos números especiales (Ilon, 1996; Bennell y Segerstrom, 1998) así como Jones (1997), quien escribió un amplio estudio sobre el Banco Mundial, reportado anteriormente (Jones, 1992). Los tres analizan el rol del Banco Mundial y sus postulados sobre educación en general, educación vocacional y técnica y sobre el financiamiento.

El trabajo de Moura de Castro (1992) es básicamente un análisis del documento de política del Banco sobre educación técnica y formación profesional, analiza los puntos que requerirían de mayores aclaraciones por parte del organismo así como los en los que no coincide con la postura del Banco.

En cuanto a los textos que hacen referencia particular a la influencia del Banco Mundial en las políticas seguidas en México se localizaron cinco documentos principalmente. Primero, tres artículos de Latapí (1995, 1998a y b) todos publicados en la revista *Proceso*, si bien se trata de un semanario de política, están escritos por uno de los especialistas en educación más reconocidos en México, son piezas importantes por su carácter de difusión pero, sobre todo, por ser concisos y muy bien documentados respecto al rol de este organismo en la educación.

Después, Maldonado (2000) realiza una revisión de los principales documentos del Banco en materia educativa, se refiere a los puntos más importantes de la agenda en materia de educación superior y la manera cómo esta agenda ha impactado a las políticas en México, en este sentido la autora señala que la influencia en las políticas adoptadas sobre educación superior es una realidad en México.

El artículo del Observatorio Ciudadano de la Educación (2001), analiza el apartado referido a educación del documento de Lafourcade, Giugale y Vinh (2001), que es un estudio elaborado por el Banco Mundial sobre México y su agenda de desarrollo en el futuro.

Flores Crespo (2001) presenta en *Riseu* (<http://www.suc.unam.mx/riseu/>) sus impresiones sobre un seminario organizado en Inglaterra por parte del Banco Mundial, siendo de las pocas reflexiones que aborda el

tema del Banco sin partir del estudio de alguno de sus documentos específicos de política sino de una experiencia de carácter personal.

En el artículo de Bonal (2002) se realiza un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial. Estudia primero, las características del modelo de desarrollo dominante en el Banco y después se revisan los impactos de la agenda de política económica y educativa. El autor desarrolla algunos de los cambios que el organismo ha introducido a raíz del fracaso del Consenso de Washington. Finalmente, concluye refiriéndose a la necesidad de que el Banco establezca sistemas eficaces de evaluación institucional sobre sus intervenciones en la arena de la política pública de los países en desarrollo.

Sobre la OCDE

Es notoria la influencia del documento publicado por la OCDE en 1996 sobre el examen de políticas de educación de México (OCDE, 1997). El estudio claramente tuvo un impacto en la comunidad académica con múltiples reacciones que analizaban el contenido del documento. Es posible ubicar al menos siete artículos dedicados a este tema (Didou Aupetit, 1996; Latapí Sarre, 1996; Mendoza Rojas, 1996; Ruiz del Castillo, 1997; Chávez Hoyos, 1998; Guevara González, 1998; Observatorio Ciudadano de la Educación, 2000). Todos los autores describen los principales planteamientos contenidos en este informe, además de que cada uno menciona sus principales críticas así como los que, a su juicio, son los principales aciertos.

No sorprende que de 10 artículos localizados que se relacionan con la OCDE, siete se refieran a este informe, puesto que el estudio tuvo mucha difusión y sería posible afirmar que impactó notoriamente a la comunidad académica en México, particularmente a los estudiosos de la educación superior.

Los otros tres artículos se refieren a análisis sobre resultados de encuestas, estudios o evaluaciones promovidas por la OCDE.

Primero, el de Guzmán Cota (1996) trata de los resultados de los indicadores de la OCDE en 1995. James (1998) discute los resultados de un estudio de la OCDE sobre innovaciones en ciencias, matemáticas y educación tecnológica.

Finalmente, Observatorio Ciudadano de la Educación (2001) aborda los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE. Los resultados de esta evaluación fueron muy insatisfactorios para México y polémicos, de esta manera el Observatorio explica su significado y discute las implicaciones de los mismos en el contexto nacional.

Sobre la OEA

Son tres los artículos que analizan a la OEA y su papel en educación. Primero el trabajo de Tünnermann Bernheim (1990), que posiblemente de los tres es el único que presenta una visión panorámica y el papel de la OEA en la educación latinoamericana en la actualidad. Los otros dos trabajos, se refieren más a las actividades de la OEA relacionadas con los proyectos de educación para el trabajo, que es una de las áreas más fuertes en las que se concentra este organismo (Vielle, 1991; García, 1992).

Sobre diversos organismos internacionales

Kent (1995; 1996) y Díaz Barriga (1995) comparan dos importantes documentos referidos a la educación superior que fueron publicados el mismo año, los textos del Banco Mundial (1995) *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior* y de la UNESCO (1995) *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Estos resultaron contrastantes en varios puntos sobre su postura en cuanto a la educación superior particularmente, en lo que respecta al financiamiento a la educación superior pública. Mientras el documento del Banco expresó una visión mucho más adversa sobre el financiamiento público a este sector, la UNESCO planteó una mayor defensa hacia el mismo. En sus artículos, Díaz Barriga (1995) y Kent (1995; 1996) discuten estos documentos y contrastan ambas miradas sobre la educación superior.

En su artículo, Mollis (1999) analiza los conceptos clave de la UNESCO, el Banco Mundial y el BID centrándose en los planteamientos de estos organismos sobre el tema de la evaluación de la calidad universitaria, para luego discutir el caso de Argentina. Echavarría Canto (2000) también compara los planteamientos del Banco Mundial pero, en este caso, con los de la CEPAL-UNESCO y se refiere centralmente a la educación media y media superior.

Finalmente, están los artículos de Rodríguez (2000) y Rodríguez y Alcántara (2001). Son dos investigaciones basadas en el análisis de diversos documentos de organismos internacionales referidos a la educación superior. El primer artículo revisa los casos de, siguiendo su propia clasificación, “a) las instancias de consenso internacional en política educativa (UNESCO, OEI); b) los organismos internacionales de cooperación universitaria (AUI, UDUAL, OUI); c) la banca multilateral (Banco Mundial y BID), y d) los organismos internacionales de asesoría (CEPAL, OCDE)” (Rodríguez, 2000).

En el caso del artículo de Rodríguez y Alcántara, (2001), los autores se enfocan en el estudio de cuatro casos: la UNESCO, el Banco Mundial, la

CEPAL y el BID, fundamentalmente analizan la manera cómo cada uno de estos organismos enfrenta el tema de la reforma de la educación superior en América Latina.

Otros artículos

La variedad de artículos relacionados con otros organismos internacionales es tan amplia como el número de organismos que existen. Tan sólo algunos ejemplos son el trabajo de Montes Sosa (1995) que se refiere a las organizaciones no gubernamentales relacionadas con la educación para la paz y los derechos humanos, entre las cuales incluye a Amnistía Internacional.

El artículo del Observatorio Ciudadano (1999) se refiere al trabajo del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y de la Convención sobre los Derechos de la Infancia en materia de protección de los derechos de la infancia. O bien, Solórzano (1996) quien aborda el tema de la influencia de la fundación Rockefeller, en particular sobre la conformación de la profesión médica mexicana, en el periodo entre 1921 a 1949. Por último, otro trabajo relevante es el de Sánchez Sosa (1999) y Santamaría Ambríz (2001) analizan el papel de la UDUAL en términos de cooperación internacional al cumplirse el primer cincuentenario del organismo.

SOBRE LA CLASIFICACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES Y ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

De las tres formas que han sido ubicadas para clasificar a los estudios sobre los organismos internacionales —las basadas en las disciplinas, en enfoques teóricos o bien en las características de los estudios— posiblemente es esta tercera clasificación (basada en el trabajo de Hoeser, 2002), la que resulta más útil en el ordenamiento de los libros, capítulos de libros y artículos que han sido mencionados en este trabajo. Desafortunadamente, es posible afirmar que dado el tipo de investigaciones realizadas en México, no sería tan factible usar la clasificación basada en divisiones teóricas; los materiales aquí reportados son pocos y, en lo general, muy limitados. De esta manera, la clasificación más pertinente quedaría como sigue:

- 1) *Estudios descriptivos*. Investigaciones que detallan la historia de los organismos internacionales, su relación con la educación y sus políticas y recomendaciones más importantes. Claramente, una parte importante de los trabajos sobre organismos internacionales relacionados con edu-

cación, elaborados en la década de los noventa en México, se inscriben en este primer rubro. Se trata de investigaciones de carácter analítico-documental, basadas fundamentalmente en el estudio de los textos, tanto los publicados por los organismos internacionales, como por especialistas en la materia. Este tipo de investigaciones no estudia los procesos organizacionales.

- 2) *Estudios críticos.* Como se ha mencionado anteriormente, se trata de interpretaciones más bien unilaterales o monolíticas, en ocasiones no muy sólidamente sustentadas en lo académico. Estas investigaciones, tal y como la clasificación anterior, se basan en el estudio de los diversos documentos publicados por los organismos internacionales y otras investigaciones al respecto. Sería perfectamente válido señalar que éstos son el tipo de estudios mayoritarios en México, al menos hasta el periodo que se reporta. Uno de los puntos más débiles podría ser la persistencia de posturas monolíticas. Por ejemplo, un fenómeno visible es que a raíz de ciertos conflictos políticos, muchos actores en los procesos educativos señalan a los “organismos internacionales” como los únicos responsables de la instauración de determinadas políticas en México, lo cual no es del todo correcto considerando que los procesos entre la emisión de una recomendación por parte de un organismo internacional y la adopción de esa recomendación implica procedimientos bastante más elaborados que algo inmediato y automático. En diversas ocasiones, varios de los artículos que se han publicado sobre este tema parecen repetir este tipo de consignas sin adoptar posiciones que, al menos, acepten la complejidad de este proceso.
- 3) *Estudios que analizan aspectos muy limitados sobre el funcionamiento organizacional de estos organismos.* Es interesante observar que tanto este tipo de estudios como los de la siguiente clasificación son los más escasos en México. Esta situación se debe a la dificultad de los investigadores para acceder a estos organismos, su lejanía geográfica y la discreción con la que suele manejarse la información sobre los convenios entre el gobierno mexicano y estas instituciones internacionales, entre otros elementos. Lamentablemente, con ello se pierde el estudio de aspectos que son vitales para la comprensión del funcionamiento de estas instituciones.
- 4) *La cuarta clasificación se refiere a los estudios que analizan de lleno el funcionamiento organizacional de estas instituciones.* Seguramente de éstos se carece por completo en México, por las razones expuestas anteriormente, aun en

la literatura internacional son pocos los trabajos que siguen esta perspectiva. De hecho, la ausencia de estudios más enfocados a los procesos organizacionales es un fenómeno también predominante en el ámbito internacional. Uno de los pocos ejemplos de esta cuarta clasificación sería el libro de Henry, Lingard, Rizvi y Taylor (2001) que analiza el trabajo desarrollado por la OCDE.

A partir de la exposición de estas clasificaciones, sería posible afirmar que la inmensa mayoría de estudios sobre este tema se basan en el análisis documental para investigar, fundamentalmente el estudio de las publicaciones de estos organismos. Muy pocos académicos, en el ámbito mexicano, tienen acceso a ellos, con el objeto de estudiar sus procesos internos o entrevistarse con funcionarios de los organismos o del gobierno mexicano que han participado, por ejemplo, en las negociaciones.

Naturalmente, entre los académicos que han tenido alguna participación en la elaboración de documentos para los organismos internacionales o en eventos relacionados con los mismos, se cuentan varios de los investigadores más consolidados en México, por ejemplo, Bracho, Díaz Barriga, Didriksson, Ezpeleta, Furlan, De Ibarrola, Muñoz Izquierdo, Kent, Latapí, Malo, Ornelas y Schmelkes, entre otros. Sería imprescindible comenzar a estudiar el fenómeno sobre los vínculos formales e informales que existen entre los investigadores dedicados a educación y los organismos internacionales, sobre todo en la medida en que algunos de los investigadores más destacados han tenido una influencia directa en el diseño de políticas educativas en México y su aplicación, de ahí la relevancia de estudiar este tema.

CONCLUSIONES

Una primera conclusión de este trabajo es que resulta innegable que la investigación educativa sobre organismos internacionales se encuentra en una etapa muy inicial de desarrollo, a nivel nacional pero también en el ámbito internacional. Definitivamente han existido aproximaciones muy importantes en el estudio de este tema pero, desafortunadamente, no se trata del patrón dominante y menos desde el contexto mexicano.

En general, estas investigaciones son trabajos bastante limitados, normalmente son estudios basados en los documentos que publican estos organismos y la información oficial que proporcionan públicamente, como la que aparece en sus sitios de internet. De esta manera, inicialmente, la información que utiliza el investigador es de segunda mano y resulta insu-

ficiente para responder a cuestionamientos más complejos provenientes de reflexiones sistemáticas como las que se realizan dentro de un proyecto de investigación. Los estudiosos de este tema, por lo general, se han de conformar con la información existente.

Se ha señalado, además, que en nada contribuye al estudio de estos organismos el hermetismo con el que trabajan. Es notorio el difícil acceso para la mayoría de los investigadores educativos a los principales organismos que intervienen en educación: Banco Mundial, UNESCO, OCDE, BID y OEA. Asimismo, existe hermetismo en los sectores oficiales en México encargados de negociar con estos organismos y quienes tendrían la responsabilidad más directa de transparentar la información y rendir cuentas sobre las relaciones existentes con tales organismos.

Otra conclusión derivada del análisis de las investigaciones sobre este tema en México, está relacionada con la importancia de las disciplinas desde las que se aborda este tema. Cuando se reflexiona sobre las tesis se observa claramente que la gran mayoría de los que han investigado provienen de la Sociología y de las relaciones internacionales y son prácticamente nulas las que provienen de sujetos con formación en Educación. Es un tema digno de llamar la atención y refleja claramente la situación de este tópico y abre, desde luego, un reto para los interesados desde el campo de la investigación educativa.

También sería posible mencionar que la gran mayoría de las investigaciones se refieren primero a los niveles de la educación superior y después a la primaria. Tal y como se puede observar en el compendio presentado, son prácticamente nulas las investigaciones sobre la influencia de organismos internacionales en la educación media, media superior, o en otro tipo como la indígena, especial o para el trabajo.

Las razones que explicarían esta dinámica son varias: 1) los campos de interés de estos organismos se han centrado tanto en la educación básica como en la superior. Si bien varios han publicado documentos sobre otros niveles y tipos de educación, evidentemente son los referidos a la educación superior y básica los que más difusión han tenido; 2) influyen también los propios campos de interés de los investigadores en educación, quienes se han enfocado a uno u otro nivel dejando un vacío en la educación media y media superior. Ese vacío no es la excepción para este tema.

Además de estos elementos, se encuentra el hecho de que la investigación sobre organismos internacionales tiene adyacente un carácter coyuntural. Tan pronto como es conocido un documento importante, algunos investigadores deciden analizarlo en lo inmediato y emitir sus opiniones. Son muy pocas las investigaciones dedicadas a este tema que se planean a

mediano y largo plazos, independientemente de la aparición de un documento o de la realización de una conferencia. Ésta es una tendencia que debiera revertirse en ánimo de realizar investigaciones más detalladas y posiblemente más ambiciosas.

Finalmente, los retos que enfrenta este tipo de investigación son muy amplios. Los procesos de globalización económica y cultural no hacen más que incorporar de lleno este debate puesto que, innegablemente, los organismos internacionales son parte importante de estos procesos a nivel mundial. Así, hoy más que nunca, es indispensable impulsar las investigaciones sobre la influencia e impacto de los organismos internacionales en todos los niveles educativos y en las diferentes modalidades, trascender de los estudios coyunturales y buscar mecanismos para realizar otros más amplios.

Desarrollar investigaciones que vayan más allá de análisis basados en los documentos publicados sino que se acerquen a los procesos involucrados en la emisión de recomendaciones, la manera como éstas son consideradas y, eventualmente, aceptadas por las instancias gubernamentales, la traducción final de estas recomendaciones en políticas, así como sus consecuencias en la educación, entre otros tantos temas. Seguramente será muy recomendable para el campo de la investigación educativa, que el próximo estado de conocimiento elaborado por el COMIE sobre el tema de organismos internacionales reporte avances sustanciales en este sentido.

BIBLIOGRAFÍA

Sobre el estudio de los organismos internacionales

- Abelson, D. E. (1996). *American think-tanks and their role in US foreign policy*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, Nueva York: Macmillan Press; St. Martin's Press.
- Barnett, Michel N. y Finnemore, Martha (1999). "The politics, power, and pathologies of internacional organizations", en *International organizations*, 53, 4, Autumn, pp. 699-732.
- Coicaud, Jean-Marc y Heiskanen, Veijo (2001). *The legitimacy of international organizations*, Nueva York: The United Nations University.
- Hajnal, Meter I. (1997). *International information. Documents, publications, and electronic information of international government organizations*. Englewood, Colorado: Libraries unlimited.

- Hoeser, Utz (2002). "In search of projects: the politics of multilateral development organizations", en *EGOS Conference*, Barcelona (documento no publicado).
- Kratochwil, F. y Ruggie J. (2001) "International organization: A state of the Art on an Art of the State", en Martin, L. y Simmons, B. *International institutions. An international organization reader*, Boston: The MIT Press, pp. 341-363.
- Levy, D. C. (1996). *Building the third sector: Latin America's private research centers and nonprofit development*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Levy, D. C. (2003). *To export progress. The golden age of university assistance in the Americas*, Albany: State University of New York (SUNY-Albany), documento no publicado.
- Martin, L. y Simmons, B. (2001). *International institutions. An international organization reader*, Boston: The MIT Press.
- McGann, J. G., y Weaver, R. K. (2000). *Think tanks and civil societies: catalysts for ideas and action*, New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Ness, Gayl D. y Brechin, Steven (1998). "Bridging the gap: international organizations as organizations", *International organizations*, 42, 2, Spring.
- Sherwood, N. (2000). "Think tanks in Latin America", en McGann y Weaver (eds.), *Think tanks and civil societies: catalysts for ideas and action*, New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, pp. 529-549.
- Stone, D. (1996). *Capturing the political imagination : think tanks and the policy process*, Londres-Portland, OR: Frank Cass.
- Union of International Associations (1998). *Yearbook of international organizations*. Bruselas: Union of International Associations.
- Verbeek, Bertjan (1998) "International organizations. The ugly duckling of international relations theory?", en Reinalda y Verbeek (eds.) *Autonomous Policy making by International organizations*, Londres: Routledge, pp. 11-26.

Investigaciones sobre los organismos internacionales

Libros

Sobre la UNESCO

- Aggarwal, J. C. y Agrawal, S. P. (1982). *Role of UNESCO in education*, Nueva Delhi: Vikas Pub. House.
- Aguilar Aquino, M. A. (1996). *La aplicabilidad de la Ley general de educación en México y su relación con la UNESCO como organismo internacional*, tesis de licenciatura en derecho, México: UNAM.
- Bernal Franco, E. (1985). *Planteamiento analítico sobre los conceptos de la UNESCO y el UNICEF en la educación del niño*, tesis de licenciatura en sociología, México: UNAM.

- Bolaños Alemán, Rosa del Carmen (1991). *Marco jurídico administrativo de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*, tesis de licenciatura en derecho, México: UNAM.
- Chávez Balanzario, H. (1964). *La UNESCO en México*, tesis de licenciatura en ciencias diplomáticas, México: UNAM.
- Conil-Lacoste, M. (1994). *La memoria viva de la UNESCO 1946-1993: los hombres, los acontecimientos, los logros*, París: UNESCO.
- Enríquez Verdura, C. (1997). *Jaime Torres Bodet y la UNESCO los límites de la cooperación internacional*, tesis de licenciatura en relaciones internacionales, México: El Colegio de México.
- Jones, P. W. (1988). *International policies for Third World education: UNESCO, literacy, and development*, Londres-Nueva York.
- López Rivera, S. (2002). *México-UNESCO y sus relaciones en la educación superior particularmente en el ámbito de las escuelas privadas en el Distrito Federal de 1994 a 1999*, tesis de licenciatura en relaciones internacionales, México: UNAM.
- Luna Luna, T. (1971). *Los derechos humanos UNESCO y la educación: su problemática internacional*, tesis de licenciatura en derecho, México: UNAM.
- Maheu, R. (1974). *La UNESCO en perspectiva*, París: UNESCO.
- Márquez Hernández, M. G. (2001). *Repercusión social de la educación a través de la UNESCO en los países subdesarrollados*, tesis de licenciatura en derecho, México: UNAM.
- Maya Frías, P. A. (2000). *Las reuniones regionales de la UNESCO y como sus recomendaciones en materia de educación básica son implementadas en México*, tesis de licenciatura en sociología, México: UNAM.
- M'Bow, A. M. (1982). *Building the future: UNESCO and the solidarity of nations*, París: UNESCO.
- Pillsbury, K. (1963). *UNESCO education in action; a field study of the UNESCO Department of Education*, Columbus: Ohio State University Press.
- Sánchez Trejo, G. G. (1985). *Planteamiento analítico sobre los conceptos de la UNESCO y el UNICEF en la educación del niño*, tesis de licenciatura en relaciones internacionales, México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (1986). *México en la UNESCO en el umbral del siglo XXI*. México: Comisión Nacional de los Estados Unidos Mexicanos para la UNESCO.
- Solana, F. (1980). *La política educativa de México en la UNESCO*, México: Secretaría de Educación Pública.
- UNESCO (1985). *UNESCO and education throughout the world*, París: UNESCO.
- UNESCO (1993). *UNESCO: Worldwide action in education*, París: UNESCO.
- Valderrama, F. (1995). *Historia de la UNESCO*, París: UNESCO.

Sobre el Banco Mundial

- Bracho, T. (1992). *El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial*, México: CIDE.
- Carreón Centeno, J. M. (1997). *El convenio Conalep-Banco Mundial para la implementación en México de la educación basada en normas de competencia*, tesina de licenciatura en relaciones internacionales, México: UNAM.
- Coraggio, J. L. (1990). *Economía y educación en América Latina. Nota para una agenda de los 90*, Santiago: CEAAL.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Jones, P. (1992). *World Bank financing of education: lending, learning and development*, Londres: Routledge.
- Soler Roca, M. (1997). “El Banco Mundial metido a educador”, en *Revista de la Educación del Pueblo*, Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Tommasi, L. D., Warde, M. J. y Haddad, S. (1996). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, San Pablo: Cortez Editora/PUC-SP/Ação Educativa.
- Torres, R. M. (1995). *¿Mejorar la calidad de la educación? Las estrategias del Banco Mundial*, Buenos Aires: Fronesis.
- Urzua, C. (2000). *Medio siglo de relaciones entre el Banco Mundial y México una reseña desde el trópico*, México: El Colegio de México/Centro de estudios económicos.
- Zogaib, E. (1996). *El Banco Mundial y los cambios en el Sistema de Educación Básica en México (1988-1994)*, tesis de licenciatura en sociología, México: UNAM.
- Sobre la OCDE
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. y Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalisation and education policy*, Pergamon.
- Kogan, M. (1979). *Education policies in perspective: An appraisal of OECD country educational policy reviews*, París: OECD.
- OECD (1996). *OECD Work of education, employment, labour and social affairs*, París: OECD.
- Psacharopoulos, G. (1994). *Education 1960-1990. The OECD Perspective*, París: OECD.

Libros que se refieren a diversos organismos internacionales

- Allende, C., Díaz Hernández, G. y Gallardo Vallejo, C. (1998). *La educación superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*, México: ANUIES.
- Barrera Espino, M. (1997). *Educación y competitividad : principales propuestas de los organismos internacionales. El caso de la capacitación basada en competencias en México*, tesis de licenciatura en relaciones internacionales, México: UNAM

- Brunner, J. (2002). "Peligro y promesa: educación superior en América Latina", en López Segre y Maldonado *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Cali: Universidad de San Buenaventura, pp. 245-262.
- Cordera Campos, R. y Pantoja Morán, D. (1995). *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Dávila Pader, A. (1997). *México dentro de los organismos internacionales de la educación*, tesis de licenciatura en relaciones internacionales, México: Universidad Femenina de México.
- García Ascencio, J. M. (1993). *Estudio sobre los organismos internacionales dedicados a la educación y la trascendencia de su conocimiento en la formación del pedagogo*, tesis de licenciatura en pedagogía, México: Universidad Panamericana.
- López Segre, F. y Maldonado, A. (2002). *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Marín Ibáñez, R. (1983). *Organismos internacionales de educación: UNESCO, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, Consejo de Europa, Oficina de Educación Iberoamericana*, Madrid: Dykinson.

Otros libros

- Aboites, H. (1997). *Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*, México: UAM/Plaza y Valdés.
- Bustamante, M. E. (1985). *Fundaciones norteamericanas en América Latina y el Caribe. Educación superior, prioridades y tendencias (1972-1980). El caso de la Fundación Rockefeller*, Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Córdoba, M. C. (1985). *Fundaciones norteamericanas en América Latina y el Caribe, educación superior prioridades y tendencias (1972-1980): El caso de la Fundación Kellogg*, Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Flores Sánchez, A. M. (1985). *Fundaciones norteamericanas en América Latina y el Caribe. Educación superior, prioridades y tendencias (1972-1980): El caso de la Fundación Ford*, Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Noriega Chávez, M. (1996). *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Puiggrós, A. (1994). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*, edición corregida y aumentada, México: Paidós.
- Villegas, A. (1996). *La cooperación internacional en materia de educación superior en América Latina*. México: UDUAL.

Capítulos en libros

Sobre la UNESCO

- Didriksson, A. (1996). *La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Documento presentado en el seminario UNAM-UNESCO, México.
- Didriksson, A. y Yarzabal, L. (1997). “El cambio de la educación superior y la cooperación internacional: Las propuestas de la UNESCO”, en A. Mungaray Lagarda y G. Valenti Nigrini (eds.), *Políticas públicas y educación superior*, México: ANUIES, pp.343-362.
- López Segrera, F. (1998). “La UNESCO y el futuro de las ciencias sociales en América Latina y el Caribe”, en Briceño-León y Sonntag (eds.), *Pueblo, época y desarrollo. La sociología de América Latina*, Caracas: Nueva Sociedad.

Sobre el Banco Mundial

- Aboites, H. (1997). “Más de fondo: Propuesta educativa que viene del norte”, en Aboites (ed.), *Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*, México: UAM-Plaza y Valdés, pp. 223-357.
- Arruda, M. (1996). “ONG e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?” en Tommasi, Warde y Haddad (eds.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, San Pablo: Cortez Editora-PUC-SP-Ação Educativa.
- Bracho, T. (1995). “La política de financiamiento educativo desde el Banco Mundial: implicaciones analíticas y potenciales consecuencias sociales”, en R. Cordera Campos y D. Pantoja Morán (eds.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrua, pp. 121-138.
- Coraggio, J. L. (1996). “Las propuestas del Banco Mundial para la educación. ¿Sentido oculto o problemas de concepción?” en Tommasi y Warde y Haddad (eds.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, San Pablo: Cortez Editora-PUC-SP: Ação Educativa.
- Coraggio, J. L. (2001). “Universities and national knowledge-based development. An alternative to a global knowledge bank”, en Gmelin y King y McGrath (eds.), *Knowledge, research and international cooperation*, Edinburgo: University of Edinburgh.
- Couto Soares, M. C. (1996). “Banco Mundial: Políticas e reformas”, en Tommasi y Warde y Haddad (eds.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, San Pablo: Cortez Editora-PUC-SP-Ação Educativa, pp.15-40.
- Fonseca, M. (1996). “O financiamento do Banco Mundial a educacao brasileira: vinte anos de cooperacao internacional”, en Tommasi y Warde y Haddad (eds.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, San Pablo: Cortez Editora-PUC-SP-Ação Educativa, pp. 229-252.

- Maldonado, A. (2002). “El Banco Mundial y la educación superior en los países en desarrollo ¿Cuáles son los peligros y las promesas?”, un análisis del documento *Peligros y promesas*, Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Salmi, J. (2000). “Higher education and the World Bank: from policy to practice”, en Teichler y Sadlak (eds.), *Higher education research: Its relationship to policy and practice*, Oxford: IAU Press, Pergamon, UNESCO, pp. 151-162.
- Tommasi, L. D. (1996). “Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementacao”, *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, San Pablo: Cortez Editora-PUC-SP-Ação Educativa, pp. 195-228.
- Torres, R. M. (1996). “Melhorar a qualidade da educacao básica”, en Tommasi y Warde y Haddad (eds.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, San Pablo: Cortez Editora-PUC-SP-Ação Educativa.
- Zogaib, E. (1997). “La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa”, en Loyo (ed.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)* México: IIS-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 101-135.

Sobre la OCDE

- Bobadilla Martínez, J. (1997). “El examen de la OCDE sobre la política mexicana de educación superior”, en Mungaray y Valenti (eds.), *Políticas públicas y educación superior*, México: ANUIES, pp. 363-385.

Sobre diversos organismos internacionales

- Alcántara, A. (2000). “Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales”, en Cazés, Ibarra Colado y Porter (eds.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, vol. I, México: Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Didriksson, A. (2002). “La mutación del conocimiento moderno: El currículo oculto de la universidad en América Latina”, en López Segrera y Maldonado (eds.), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Cali: Universidad de San Buenaventura, pp. 245-262.
- García Guadilla, C. (1996). “Organismos nacionales de coordinación e investigación sobre la educación superior”, en García Guadilla (ed.), *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, Caracas: CRESALC-UNESCO, pp. 179-198.
- García Guadilla, C. (1997). “Research on Higher Education in Latin America and the Caribbean”, en Sadlak y Altbach (eds.), *Higher Education Research at the Turn of the New Century. Structures, issues, and trends*, París: UNESCO Publishing, pp. 81-106.

- García Guadilla, C. (1998). “La integración académica en América Latina. Principales instituciones, asociaciones, redes y programas”, en Rodríguez (ed.), *La integración latinoamericana y las universidades*, México: UDUAL, pp. 215-235.
- García Guadilla, C. (2000a). “Latin America: Higher education research in a transformation context”, en Teichler y Sadlak (eds.), *Higher education research: Its relationship to policy and practice*, Oxford: IAU Press, Pergamon, UNESCO, pp. 107-122.
- García Guadilla, C. (2000b). “The institutional basis of higher education research in Latin America with special emphasis on the role played by international and regional organizations”, en Schwarz y Teichler (eds.), *The institutional basis of higher education research. Experiences and perspectives*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 117-135.
- Grosso, J. L. (2002). “Comentario a la educación superior en los países en desarrollo: Peligro y promesa (Banco Mundial-UNESCO, 2000) desde la perspectiva de la investigación y la pertinencia social”, en López Segrera y Maldonado (eds.), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Cali: Universidad de San Buenaventura, pp. 217-228.
- Hüfner, K., Sadlak, J. y Chitoran, D. (1997). “Research on Higher Education and the Activities of International Organizations”, en Sadlak y Altbach (eds.), *Higher Education Research at the Turn of the New Century. Structures, issues, and trends*, París: UNESCO Publishing, pp. 321-347.
- López Segrera, F. (2002). “El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe”, en López Segrera y Maldonado (eds.), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Cali: Universidad de San Buenaventura, pp. 15-56.
- Loyo, A. (1995). “La importancia estratégica de los organismos internacionales en la modernización educativa”, en Cordera Campos y Pantoja Morán (eds.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp.83-93.
- Muñoz Izquierdo, C. (1995). “El papel de los organismos internacionales en el financiamiento de la educación”, en Cordera Campos y Pantoja Morán (eds.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 107-120.
- Muñoz, R. M. (2002). “Responsabilidad social de la universidad. Entre la identidad y la globalización”, en López Segrera y Maldonado (eds.), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Cali: Universidad de San Buenaventura, pp. 229-244.
- Padua, J. (1995). “Reflexiones sobre el financiamiento de los organismos internacionales a la educación”, en Cordera Campos y Pantoja Morán (eds.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

- Rodríguez, R. (2002). “El debate internacional sobre la reforma de la educación superior. Perspectivas nacionales”, en López Segrera y Maldonado (eds.), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Cali: Universidad de San Buenaventura, pp.57-92.
- Tünnermann Bernheim, C. (2002). “La educación superior según el informe del grupo de trabajo del banco mundial y la UNESCO”, en López Segrera y Maldonado (eds.), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, Cali: Universidad de San Buenaventura.

Otros capítulos en libros

- Barrow, C. (1993). “Reconstrucción de la educación superior estadounidense. Liberalismo corporativo, hegemonía financiera e intervencionismo estatal”, en Ibarra Colado (ed.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, México: UAM, pp. 19-42.
- Ortega Salazar, S. y Pérez Franco, L. (1998). “La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Contextos nacionales y perfiles institucionales de sus unidades académicas”, en R. Rodríguez (ed.), *La integración latinoamericana y las universidades*, México: UDUAL, pp. 105-161.

Artículos en revistas

Sobre la UNESCO

- Blanco, A. (1996). “La UNESCO y los docentes”, en *Básica: Revista de la escuela y del maestro* (septiembre-octubre), pp. 66-71.
- Carrón, G. (1997). “Seis años después de Jomtien ¿Dónde estamos?”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, 8 (37), pp. 25-26.
- Cruz Ramos, R. y Zetter, L. (1992). “Las políticas de información de la UNESCO y su repercusión en América Latina”, en *Revista española de documentación científica*, 15 (4).
- Cuéllar Reyes, F. (1999). “Análisis del informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Globalización-educación-posmodernidad”, en *Perspectivas docentes* (23), pp. 27-42.
- Finnemore, M. (1993). “International organizations as teachers of norms: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and Science Policy”, en *International Organization*, 47(4), pp. 565-597.
- Muñoz Izquierdo, C. y Márquez Jiménez, A. (2000). “Indicadores del desarrollo educativo en América Latina y de su impacto en los niveles de vida de la población”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2(2), pp. 1-20.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2000). “El Informe México sobre los Acuerdos de Jomtien ¿optimismo justificado?”, en *La Jornada*, abril 12.

- Observatorio Ciudadano de la Educación. (2002). “El Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos”, en *La Jornada*, mayo 25.
- Reimers, F. (1993). “¿Tiene Jomtien relevancia en América Latina?: Los ajustes a la educación cuando se ajusta la economía”, en *Universitas 2000*, 17(1), pp. 13-45.
- Sanz Fernández, F. (2000). “Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de la educación para todos: De Jomtien a Dakar”, en *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación* (3), pp. 63-89.
- Tünnermann Bernheim, C. (1998). “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”, en *Universidades*, 48 (16), pp. 3-21.
- Sobre el Banco Mundial
- Bennell, P. (1996). “Using and abusing rates of return: A critique of the World Bank’s 1995 education sector review”, en *International Journal of Educational Development*, 16 (3), pp. 235-248.
- Bennell, P. y Segerstrom, J. (1998). “Vocational education and training in developing countries: has the World Bank got it right?”, en *International Journal of Educational Development*, 18 (4), pp. 271-287.
- Bonal, X. (2002). “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”, en *Revista mexicana de sociología*, 64 (3), pp. 3-35.
- Burnett, N. (1996). “Priorities and strategies for education —a world bank review: The process and the key messages”, en *International Journal of Educational Development*, 16(3), pp. 215-220.
- Burnett, N. y Patrinos, H. A. (1996). “Response to critiques of priorities and strategies for education: A World Bank review”, en *International Journal of Educational Development*, 16(3), pp. 273-276.
- Coraggio, J. L. (1998). “Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina”, en *Perfiles Educativos*, xx (79-80), pp. 43-57.
- Flores-Crespo, P. (2001). *Impresiones de un seminario del Banco Mundial sobre educación superior*. Riseu (papeles), tomado de la World Wide Web: <http://www.suc.unam.mx/riseu/publicaciones/>
- Human Development Network (2002). “World Bank strategy in the education sector: Process, product and progress”, en *International Journal of Educational Development*, 22 (5), pp. 429-438.
- Ilon, L. (1996). “The changing role of the World Bank: education policy as global welfare”, en *Policy and Politics*, 24, pp. 413-424.
- Ilon, L. (2002). “Agent of global markets or agent of the poor? The World Bank’s education sector strategy paper”, en *International Journal of Educational Development*, 22 (5), pp. 475-482.
- Jones, P. (1997). “On World Bank education financing”, en *Comparative Education*, 33 (1), pp. 117-129.

- Klees, S. J. (2002). "World Bank education policy: New rhetoric, old ideology", en *International Journal of Educational Development*, 22 (5), pp. 451-475.
- Latapí Sarre, P. (1995). "El Banco Mundial y la educación", en *Proceso* (988), pp. 48-50.
- Latapí Sarre, P. (1998a). "Cómo educar sin pedagogía", en *Proceso* (1131).
- Latapí Sarre, P. (1998b). "Nueva travesura del Banco Mundial", en *Proceso* (1115).
- Lauglo, J. (1996). "Banking on education and the uses of research a critique of: World Bank priorities and strategies for education", en *International Journal of Educational Development*, 16 (3), pp. 235-248.
- Maldonado, A. (2000). "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", en *Perfiles Educativos*, XXII (87), pp. 51-75.
- Moura de Castro, C. (1992). "Las políticas de formación en el Banco Mundial: Cuando las cosas se arreglan", en *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación*, 22 (82), pp. 151-159.
- Mundy, K. E. (2002). "Discussion: Retrospect and prospect; education in a reforming Bank", en *International Journal of Educational Development*, 22 (5), pp. 483-508.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2001). "Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México", en *La Jornada*, julio 2.
- Psacharopoulos, G. (1992). "Investigación en educación en el Banco Mundial", en *Docencia post-secundaria*, 20 (2-3), pp. 1-28.
- Psacharopoulos, G. (1996). "Designing educational policy: A mini-primer on values, theories and tools", en *International Journal of Educational Development*, 16 (3), pp. 277-279.
- Samoff, J. (1996). "Which priorities and strategies for education", en *International Journal of Educational Development*, 16 (3), pp. 249-271.
- Soudien, C. (2002). "Education in the network age: globalisation, development and the World Bank", en *International Journal of Educational Development*, 22 (5), pp. 439-450.
- Sobre la OCDE
- Chávez Hoyos, M. (1998). "Pertinencia social de las instituciones de educación superior. Comentarios al análisis y las recomendaciones de la OCDE", en *Momento económico* (95), pp. 5-12.
- Didou Aupetit, S. (1996). "El informe de la OCDE y el sistema de educación superior mexicano", en *Educación 2001* (12), pp. 48-52.
- Guevara González, I. (1998). "La OCDE y la educación superior", en *Momento económico* (95), pp. 13-16.
- Guzmán Cota, M. (1996). "Familia y escuela: Una encuesta de la OCDE", en *Educación 2001* (12), pp. 31-32.

- James, E. (1998). "Innovaciones en ciencias, matemáticas y educación tecnológica: Un estudio de la OECD", en *Avance y perspectiva*, 17, pp. 321-326.
- Latapí Sarre, P. (1996). "Acuerdos y desacuerdos con la reseña de la OCDE", en *Revista de la educación superior*, 25 2 (98), pp. 7-28.
- Mendoza Rojas, J. (1996). "La conducción del sistema de educación superior en la visión de la OCDE", en *U2000*, abril 26.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2000). "OCDE y las universidades", en *La Jornada*, mayo 19.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2001). "La evaluación educativa de la OCDE", en *La Jornada*, diciembre 14.
- Ruiz del Castillo, A. (1997). "Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos" (Documento de la OCDE sujeto a revisión) 29 de febrero de 1996, en *Siglo XXI: Perspectivas de la educación desde América Latina*, 1 (6), pp. 55-62.

Sobre la OEA

- García, J. D. (1992). "Proyecto multinacional OEA de educación para el trabajo PMET, 1990-1995", en *Revista interamericana de educación de adultos*, 1, segunda época (1), pp. 3-7.
- Tünnermann Bernheim, C. (1990). "La educación latinoamericana en el horizonte del siglo XXI y el papel de la OEA", en *Educación: Revista Interamericana de desarrollo educativo*, 34 (106), pp. 1-24.
- Vielle, J. P. (1991). "Notas para la fundamentación del proyecto multinacional de educación para el trabajo de la OEA", en *Educación de adultos* (4-5), pp. 4-13.

Sobre diversos organismos internacionales

- Díaz Barriga, Á. (1995). "Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la UNESCO", en *Momento económico*, enero-febrero.
- Echavarría Canto, L. (2000). "Las propuestas educativas del Banco Mundial y de la CEPAL-UNESCO: Dos miradas distintas a una misma realidad pulverizada", en *Sin saberes*, 5 (18), pp. 29-31.
- Kent, R. (1995). "Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: El Banco Mundial y la UNESCO", en *Universidad Futura*, 7 (19), pp. 19-26.
- Kent, R. (1996). "The World Bank and UNESCO on Higher Education", en *International Higher Education* (4), pp. 3-5.
- Mollis, M. (1999). "Ajustando el campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía", en *Perfiles Educativos* (83-84).

- Rodríguez, R. (2000). “La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo”, en *REDIE. Revista electrónica de e investigación educativa*, 2 (1).
- Rodríguez, R. y Alcántara, A. (2001). “Multilateral agencies and higher education reform in Latin America”, en *Journal of Education Policy*, 16 (6), pp. 507-525.
- Otros artículos
- Montes Sosa, G. (1995). “Instituciones y ONG en la construcción de la educación para la paz y los derechos humanos”, en *Magistralis* (8), pp. 112-118.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (1999). “Los derechos de la infancia ¿avances o sólo buenas intenciones”, en *La Jornada*, octubre 10.
- Sánchez Sosa, J. J. (1999). “La cooperación internacional a los cincuenta años de la UDUAL”, en *Revista Universidades*.
- Santamaría Ambriz, R. (2001). “La Unión de Universidades de América Latina. 51 años en la historia de la educación superior latinoamericana”, en *Revista Universidades* (21).
- Solórzano, A. (1996). “La influencia de la fundación Rockefeller en la conformación de la profesión médica mexicana 1921-1949”, en *Revista mexicana de sociología*, 58 (1), pp. 173-203.

Principales documentos publicados por organismos internacionales relacionados con educación (con mayor impacto en el contexto mexicano)

- Banco Interamericano de Desarrollo (1997). *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia*, Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Banco Mundial (1992). *Educación primaria. Documento de política del Banco Mundial*, Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (1992b). *Educación técnica y formación profesional. Documento de política del Banco Mundial*, Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (1995). *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (1995). *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo*, Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Una revisión del Banco Mundial*, Washington: Banco Mundial.
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (1991). “El sistema de boletín electrónico CREFAL-OEA: Una propuesta para la cooperación regional”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 14 (2), pp. 149-159.

- CEPAL-UNESCO (1993). “Estrategia educativa para América Latina en los 90. Educación de adultos”, en *Educación de adultos* (16), pp. 3-16.
- CEPAL-UNESCO (1996). “Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad”, en *Básica: Revista de la escuela y del maestro*, 3 (12), pp. 28-35.
- CEPAL (1990). *Transformación productiva con equidad*, Santiago: CEPAL.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996). *La educación encierra un tesoro. Pistas y recomendaciones*, París: UNESCO.
- Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (1991). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México: Informe para el Secretario de Educación Pública*, México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- De Moura Castro, C. y Levy, D. (2000). *Myth, Reality, and Reform*, Washington: Inter-American Development Bank.
- Fuller, B. y Lockheed, M. (1987). *Policy choice and school efficiency in Mexico. EDT Discussion Paper* núm. 78, Washington: World Bank.
- Hallak, J. (1990). *Investing in the future. Setting educational priorities in the developing world*, París: United Nations Development Programme-UNESCO: International Institute for Educational Planning-Pergamon Press.
- Hallak, J. (1996). *Financiar el sector de educación. Negociar con los organismos de cooperación*, París: UNESCO.
- Inter-American Development Bank y Sustainable Development Dept. Social Programs Division (1998). *Higher Education in Latin America and the Caribbean*, Washington: Inter-American Development Bank-Sustainable Development Dept. Social Programs Division.
- Lafourcade, O.; Giugale, M. y Vinh, N. (2001). *Mexico: A comprehensive development agenda for the new era*, Washington: World Bank.
- Malo, S. y Morley, S. (1995). *La educación superior en América Latina. Testimonios de un seminario de rectores*, Washington: BID-UDUAL.
- Malo, S. y Velázquez Jiménez, A. (1998). *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, México: Coordinación de Humanidades/Miguel Ángel Porrúa.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Caracas: IESALC-UNESCO.
- Moura de Castro, C. y Levy, D. (2000). *Myth, Reality, and Reform. Higher education policy in Latin America*, Washington: Inter-American Development Bank.
- OCDE (1994). *Políticas Nacionales de la Ciencia y la Tecnología: México*, París: OCDE.
- OCDE (1995). *El financiamiento de la educación superior. Tendencias actuales*, México: ANUIES-OCDE.

- OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, educación superior*, París: OCDE.
- OREALC-UNESCO (2001). *Balance de los 20 años del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, Santiago: OREAL-UNESCO.
- Task Force on Higher Education and Society (2000). *Higher education in developing countries. Peril and Promise*, Washington: World Bank-UNESCO.
- Tedesco, J. C. (1983). *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina*, París: UNESCO.
- UNESCO (1985). *UNESCO and education throughout the world*, París: UNESCO.
- UNESCO (1990). “Conferencia mundial sobre la educación para todos”, en *Tecnología y comunicación educativas* (16), pp. 3-9.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, París: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Educación superior en el siglo XXI. Visión y acción, marco para la acción prioritaria y el desarrollo de la educación superior*, París: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida*, París-Madrid: UNESCO-Santillana.
- UNESCO (2000). *Meeting of Higher Education Partners. Final report. Follow-up to the World Conference on Higher Education (Paris 5-9 October 1998)*. París: UNESCO.
- UNESCO-CRESALC y Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (1997). *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe realizada en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- UNESCO-OREALC-IDRC (1993). *Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción*, Santiago: UNESCO-OREALC.
- UNESCO-OREALC (1992). *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1988*, Santiago: UNESCO-OREALC.
- UNESCO-OREALC (1996). *Nuevas formas de aprender y enseñar*, Santiago: UNESCO-OREALC.
- Wigger, B. y Weizsäcker, R. (1999). *Risk, resources, and education- Public versus private financing of higher education*, Washington: International Monetary Fund.
- Winkler, R. D. (1994). *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*, Washington: Banco Mundial.
- Wolff, L. (1994). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe hacia el siglo XXI*, Washington: Banco Mundial.

- World Bank-Mexico Country Management Unit (Poverty Reduction and Economic Management Division). (2000). *Mexico earnings inequality after Mexico's economic and educational reforms*, vols. I y II, Washington: World Bank.
- World Bank-Human Development Network (1999). *Education Sector Strategy*, Washington: World Bank.
- World Bank (1995). *Access, Quality and Efficiency in Caribbean Education: a Regional Study*, Washington: World Bank.
- World Bank (1999). *Educational change in Latin America and the Caribbean*, Washington: World Bank.
- World Bank (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*, Washington: World Bank.
- Yarzabal, L. (1998). *El plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Vene.

Sujetos, actores y procesos de formación, tomo I, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, se terminó de imprimir en octubre de 2003 en Composición y Negativos Don José, Génova 39-205, colonia Juárez, CP 06600, México, DF. Se imprimieron 2 000 ejemplares.

