



Casa abierta al tiempo

ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

No. 00008

TRANSFORMACION DE LOS MODOS DE REGULACION DEL TRABAJO ACADEMICO EN MEXICO, 1945-2000.

En México, D.F., se presentaron a las 16:00 horas del día 23 del mes de junio del año 2005 en la Unidad Iztápalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

- DR. MANUEL GIL ANTON
- DR. GUSTAVO HERNAN ROJAS BRAVO
- DR. EDUARDO IBARRA COLADO
- DR. ADRIAN ACOSTA SILVA
- DR. VICTOR LUIS PORTER GALETAR

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretario el último, se reunieron a la presentación de la Disertación Pública cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

DOCTORA EN ESTUDIOS SOCIALES (ESTUDIOS LABORALES)
DE: NORMA RONDERO LOPEZ

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:



NORMA RONDERO LOPEZ
FIRMA DE LA ALUMNA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

APROBAR

UNIDAD IZTAPALAPA

REVISÓ

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.

LIC. CARMEN LLORENS FABREGAT
DIRECTORA DE SISTEMAS ESCOLARES

COORDINACIÓN DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CSH

PRESIDENTE

VOCAL

DR. RODRIGO DÍAZ CRUZ

DR. MANUEL GIL ANTON

DR. GUSTAVO HERNAN ROJAS BRAVO

VOCAL

VOCAL

SECRETARIO

DR. EDUARDO IBARRA COLADO

DR. ADRIAN ACOSTA SILVA

DR. VICTOR LUIS PORTER GALETAR



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

TRANSFORMACIÓN DE LOS MODOS DE REGULACIÓN DEL TRABAJO
ACADÉMICO EN MÉXICO, 1945-2000

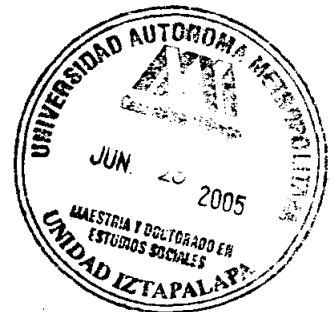
Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Estudios Sociales-Línea de Estudios Laborales

Presenta

Norma Rondero López

Director

Dr. Eduardo Ibarra Colado



Junio de 2005

A BENITO
MI FUERZA

A ANA MARÍA Y GUADALUPE
MIS MEJORES EJEMPLOS

A MI NUEVO ÁNGEL DE LA GUARDA
DON RAMÓN

Y AL DE SIEMPRE
RAÚL

AGRADECIMIENTOS

Casi cinco años han transcurrido desde que inicié la tesis que ahora se presenta. En este trayecto han sido muchas y muy generosas las personas que algo han tenido que ver con la posibilidad de lograrlo, a todas ellas les agradezco profundamente.

En primer lugar quiero agradecer al Dr. Eduardo Ibarra, quien constituyó la pieza central en la conducción del trabajo: siempre estuvo ahí leyéndome atentamente, y a quien debo muchas enseñanzas que llevo conmigo, más allá de la tesis.

Mi más profundo agradecimiento para mis lectores, Dr. Adrian Acosta, Dr. Luis Porter, Dr. Gustavo Rojas y Dr. Manuel Gil, que accedieron a revisar el trabajo y confiaron en que su lectura sería para ellos no sólo la participación en la obtención de un doctorado más sino, probablemente, un aporte al conocimiento del campo que cultivan, también para ellos. Quiero reconocer especialmente, otra vez, a Manuel que no sólo me ayudó como lector del trabajo a lo largo de su construcción y reconstrucción, sino que me ha acompañado en todo mi proceso formativo, muchos años de mi vida.

También quiero agradecer a los profesores del programa de doctorado en Estudios Sociales, Línea de Estudios Laborales, que a partir de sus lecturas críticas y de sus aportes, dieron sustento importante a la calidad del trabajo.

Mención aparte merecen mis colegas y amigos, miembros del área de investigación de Sociología de las Universidades, y que me demostraron en todo momento su confianza en mi trabajo. Especialmente a Romualdo López, quien

generosamente puso a mi disposición su amplio e importante archivo de la historia de la UAM.

En distintos momentos del trabajo conté con la colaboración de amigos y compañeros que muy profesionalmente me ayudaron en la obtención, la sistematización de información, y la revisión del trabajo mil gracias a Lorena Oliver, Iván Montoya, Armando Fonseca y Penélope Esparza.

Agradezco también al CONACyT, porque el apoyo recibido durante la elaboración del trabajo, permitió que contara con las mejores condiciones.

En otros ámbitos de la vida siempre he contado con la presencia y apoyo de mis hermanos y en este proceso no fue la excepción. Gracias Raúl, Anita, Marcela y Pablo.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	1
Capítulo I. El análisis de los modos de regulación y su transformación	8
I. El análisis de los modos de regulación	10
1. Regímenes de gobierno	10
2. Campos de fuerzas	15
3. La gubernamentalidad	16
a) Gobierno como acción o práctica	16
b) Gobierno como saberes o mentalidades	18
c) Gobierno como modo de racionalidad	19
4. Modos de regulación	22
a) Estrategias, programas y metas	23
b) Aparatos de regulación: normas tecnologías y procedimientos	25
5. Institucionalización y cambio	28
II. Regímenes de gobierno y modos de regulación históricamente referidos: México, 1940-2000	36
1. El Estado de bienestar, un régimen burocrático	37
2. El neoliberalismo, un régimen cimentado en el mercado	45
3. Las características centrales del cambio de régimen en México	52
Capítulo II. Institucionalización y cambio de los modos de regulación del trabajo académico en México, 1945-2000	56
I. Antecedentes: surge la figura de académico	58
II. 1945-1967: la relación unilateral, bases para la conformación del sistema	65
III. 1968-1979: la bilateralidad, institucionalización de un modo de regulación laboral	77
IV. 1980-1988: agotamiento y crisis de la bilateralidad	90
V. 1989-2000: modernización y evaluación, un modo de regulación para la deshomologación	101
VI. Cuatro períodos, procesos de institucionalización y cambio de dos modos de regulación del trabajo académico	115

	Pág.
Capítulo III. La regulación del trabajo académico en la UAM, 1973-2000	121
I. El surgimiento de la UAM. Cambios en el sistema universitario	122
II. El inicio de la vida académica en la UAM: 1973-1976	131
III. El modo de regulación bilateral: 1977-1981	143
IV. Crisis del modo de regulación bilateral: 1982-1985	158
V. Bases para una regulación centrada en la <i>cuantificación</i> : 1985-1988	170
VI. El modo de regulación para la deshomologación: 1989-2000	179
VII. Cambios en los modos de regulación del trabajo académico en la UAM	199
Capítulo IV. Los sujetos de la regulación: los académicos	204
I. El trabajo académico	206
1. La naturaleza del trabajo académico	206
2. El contenido del trabajo académico	213
3. La organización del trabajo académico	218
II. Los grupos de estudio	223
III. Los académicos de la UAM	225
IV. Ruta 1: el ingreso y la situación en 2002 del grupo de origen	226
V. Ruta 2: el perfil de los académicos del grupo de ruptura	258
VI. Ruta 3: la situación en 2002 de los académicos, grupo de origen frente a grupo de ruptura	275
VII. Dos modos de regulación	297
Capítulo V. Conclusiones	304
I. Aportes teóricos	305
II. Niveles de análisis	307
III. Futuros rumbos de investigación	319
Bibliografía	322
Anexos	
Anexo I Referentes normativos en la UAM	I
Anexo II Presupuesto y salarios en la UAM	VIII
Anexo III Características del estudio	XXXVI
Anexo IV Cuestionario	XL

INTRODUCCIÓN

El sistema moderno de educación superior en México, como en el resto de América Latina, se conformó en la segunda mitad del siglo XX. A lo largo de estos cincuenta años, aproximadamente, se verificó en México la fundación y desarrollo de la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior (IES). En esos años, tuvieron lugar procesos como la expansión de la matrícula, el crecimiento del aparato burocrático, la configuración de un mercado académico y la diversificación de las instituciones, que fueron perfilando el sistema de educación superior que actualmente conocemos.

Reconocer estos procesos, implica ubicarnos en el campo de los estudios sobre la transformación de la educación superior. Por ello, es necesario construir una perspectiva de análisis que nos permita profundizar en uno de los ámbitos que explican la conformación de la universidad moderna en México: el problema de las transformaciones ocurridas en los modos de regulación del trabajo académico en México.

Este problema constituye una línea de investigación que, ubicada en un amplio espectro de estudios para comprender lo que ha sido la historia de la educación superior, permite explorar uno de los procesos que pueden contribuir al conocimiento más detallado del sistema universitario en México. Ello supone examinar las relaciones entre los distintos agentes que han intervenido en la construcción de tales modos de

regulación indicando en alguna medida los procesos de conformación de un cuerpo académico profesionalizado para las universidades mexicanas.

En conjunto, la exploración al campo de la regulación del trabajo académico, se conduce dando respuesta a varias interrogantes centrales: ¿cómo ha sido regulado el trabajo académico en México? ¿es posible identificar distintos modos de regulación a lo largo del período en el que se configuro el sistema universitario moderno? ¿cómo se construyeron e institucionalizaron tales modos de regulación del trabajo académico? ¿cómo operan los modos de regulación del trabajo académico? ¿qué papel han jugado en la construcción del significado que adquiere el trabajo académico en el imaginario social en distintos momentos y cómo ha impactado en cierta definición de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico?

Estas preguntas, además de dirigir el estudio, permitieron reconstruir los cambios en los componentes, actores y niveles de la regulación del trabajo académico en el sistema universitario. El reto, pues, consiste en buscar dar respuesta a las interrogantes planteadas, afinar la mirada con la que es posible aportar algo al conocimiento del sistema universitario mexicano y proponer un mapa que permita reconstruir lo ocurrido en el sistema universitario mexicano, en relación con la regulación del trabajo académico.

El análisis que realizamos supone un enfoque general que buscamos construir en una formulación teórica, expresada sucintamente a partir del reconocimiento de los modos de regulación como construcciones, o arreglos institucionales, derivados de la acción colectiva de una diversidad de agentes, que supone relaciones entre fuerzas. Estas relaciones encuentran su expresión en espacios de negociación, conflicto, acuerdo y resistencia, y son visibles a través del análisis de las políticas estatales, los programas

gubernamentales y las prácticas de gobierno de las universidades. Encierran, además, una serie de condiciones institucionales que permiten explicar su naturaleza cambiante.

El enfoque que adoptamos a partir de esta formulación teórica, se desarrolla considerando tres grandes escalas de observación: primero, la que permite explicar los modos de regulación del trabajo académico en el sistema universitario mexicano. Segundo, la que corresponde a la traducción de tales modos de regulación en una experiencia institucional concreta, reconociendo que las políticas generales adquieren formas particulares al ser operadas en espacios institucionales específicos, pues influyen sus características históricas y sus condiciones particulares. Tercero, la que se relaciona directamente con la vida y el trabajo de los propios académicos pues ellos, como sujetos que experimentan la regulación, son quienes pueden dar cuenta de su percepción sobre cómo han operado en el trabajo cotidiano estos modos de regulación. Estas escalas de observación son las que conducen el estudio, y se expresan en la estructura de exposición a lo largo de la tesis.

Al preguntarnos sobre los modos de regulación del trabajo académico en México, e iniciar así el planteamiento del problema de investigación, pensamos en acercarnos desde enfoques teóricos que permitieran comprender el concepto de *regulación* en el complejo espacio del trabajo académico y la universidad.

De esta forma, para explicar la conformación y operación de los modos de regulación, en el capítulo 1 recuperamos los enfoques teóricos sobre la *gubernamentalidad*, (Foucault 1977, 1978, 1979, Dean 1999, Rose 1997) que nos permiten ubicar a la universidad en el marco de regímenes de gobierno y de la diversidad de fuerzas que intervienen en la conformación y cambio de los modos de regulación del trabajo académico.

Reconstruir las características de los regímenes de gobierno y ubicar en ellos las distintas formas como se han configurado los modos de regulación, implica reconocer el cambiante escenario en el que operan, como estructuras institucionalizadas construidas a partir de una constante tensión entre negociación, imposición y resistencia. También resulta imprescindible recuperar en el análisis un acercamiento al problema de la permanencia y el cambio, pues es necesario identificar cómo la concepción y operación de distintos modos de regulación, implican procesos sociales complejos de institucionalización así como momentos de crisis y ruptura que se explican a partir de las propias modificaciones en las relaciones entre fuerzas. Estos cambios pueden ser estudiados al reconocer su profundidad, pues no siempre conducen a la modificación radical de un régimen de gobierno y su modo de racionalidad. Por el contrario, en ocasiones los cambios se traducen tan sólo en ajustes parciales de su operación, para adecuarse a nuevas condiciones de orientación del trabajo académico. Nuestro mayor interés se ubica en el análisis de las transformaciones que han conducido a un cambio radical en los modos de regulación del trabajo académico.

A partir del enfoque teórico que hemos asumido, nos proponemos llevar a cabo un acercamiento al caso de México, con la finalidad de reconstruir los procesos que han dado lugar a la conformación y transformación de sus modos de regulación en el ámbito del trabajo académico. Reconocemos, por tanto, que el análisis de los regímenes de gobierno y sus modos de regulación se identifican sólo a partir de referentes históricos. Por ello, cerramos el capítulo con una caracterización general de tales procesos en el caso de México, examinando los escenarios en los que han operado los modos de regulación del trabajo académico.

El estudio de las características de los regímenes de gobierno como procesos históricamente referidos, es posible a partir de la delimitación de un período de estudio

que pueda mostrar claramente los procesos de transformación estructural que nos interesa. El análisis se ubica entre 1945 y 2000, un lapso temporal suficientemente amplio que permite apreciar los cambios estructurales que ayudan a comprender en alguna medida los procesos de conformación del sistema universitario mexicano. Al realizar esta caracterización de los cambios en los regímenes de gobierno en México, recuperamos un enfoque histórico, que permite reconstruir el pasado, a través de la identificación de los momentos de ruptura en la racionalidad de gobierno que conduce a la construcción de modos de regulación específicos.

Una vez que hemos desarrollado el enfoque teórico, y caracterizado el contexto histórico en el que se ubica la indagación, estamos en condiciones de abordar la primera escala de observación que propusimos, el que corresponde a los modos de regulación que operan en el sistema universitario en su conjunto. Este estudio ocupa el capítulo 2, buscando dar respuesta a la pregunta inicial que conduce al análisis: ¿cómo se ha regulado el trabajo académico en México a lo largo de los últimos cincuenta años? Nos ubicamos en el nivel del sistema universitario pues es necesario reconstruir las condiciones generales que han regulado el trabajo académico en México, como condición indispensable para comprender el significado de tales procesos a nivel de una experiencia institucional. Sólo en el nivel del sistema universitario es posible analizar cómo se han delimitado los modos de regulación como dispositivos generales de gobierno, e identificar las acciones de agentes que, como el Estado, ha jugado un papel primordial en la delimitación de estrategias y programas aplicables en el ámbito nacional.

En suma, el objetivo en el segundo capítulo de la tesis es mostrar al lector una interpretación de los cambios ocurridos en la regulación del trabajo académico y proponer una forma de ordenamiento que permita identificar los distintos modos de

regulación que han operado en la segunda mitad del siglo XX en la historia del sistema universitario, identificando sus etapas de continuidad y sus momentos clave de transformación.

Después de analizar el sistema universitario mexicano, nos encontrábamos preparados para abordar el análisis en un nivel más específico, el de una experiencia institucional particular. En este caso, detallado en el capítulo 3, tratamos de reconocer como las continuidades y cambios, ocurridos a nivel del sistema en su conjunto, se expresa de maneras específicas, cuando consideramos distintas experiencias institucionales. Es en ellas en las que podemos apreciar los particulares modos de operar, que adquieren los modos generales de regulación, haciendo de cada realidad institucional una experiencia única que se debe a sus propias contingencias y contextos problemáticos.

De esta forma, en el capítulo 3, concentramos la mirada en la experiencia institucional de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), reconstruyendo los momentos que ordenan sus cambios, durante el período que va de su creación en 1974 al año 2000. Elegir a la UAM como espacio de análisis institucional, obedece a que se trata de una institución que en su origen significó una alternativa novedosa en el conjunto del sistema universitario, entre otras cuestiones por su organización académica y su estructura de gobierno. Surgía como elemento constitutivo de un proceso de transformación, representando así una forma novedosa y distinta de conducción de la educación superior. También porque a lo largo de su historia, la UAM ha encabezado procesos de cambio que después han operado en el sistema universitario en su conjunto y porque ha servido de modelo para la reforma de distintas instituciones universitarias a lo largo y ancho del país (Ibarra 1993). El análisis destaca las características y particularidades de la UAM y subraya sus transformaciones, llevando así el estudio a la

construcción de una periodización, que se fundamenta en el reconocimiento de las transformaciones básicas de los modos de regulación del trabajo académico en la institución.

Completada esta segunda pieza del esfuerzo de investigación, corresponde en el capítulo 4 considerar a los propios académicos de la UAM en su condición de sujetos de la regulación. La intención básica se dirige a interpretar cómo la transformación en los modos de regulación ha impactado la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico, modificando con ello las condiciones de existencia de los académicos y las formas en las que deben realizar su trabajo. Para ello aplicamos un cuestionario que ayuda a dar cuenta de las características que adquiere el trabajo académico en dos momentos distintos, que corresponden a los dos grandes modos de regulación identificados en los capítulos previos. Los resultados de este estudio de campo, son analizados de manera sistemática para apreciar el papel que han jugado los modos de regulación en la construcción del significado social que adquiere el trabajo académico, en distintos momentos, impactando inescapablemente su naturaleza, contenido y organización.

Este largo recorrido nos conduce a un necesario punto de cierre. el capítulo 5, en el que mostramos los principales hallazgos de nuestro empeño recapitulando y contrastando los resultados del estudio de campo con las formas de ordenamiento que propusimos en los análisis elaborados para el sistema universitario en su conjunto y para el estudio de la experiencia institucional particular. También retomamos algunas ideas derivadas del enfoque teórico y el modelo de análisis adoptados, con la finalidad de discutir su pertinencia y posibles contribuciones para futuras investigaciones.

I. EL ANÁLISIS DE LOS MODOS DE REGULACIÓN Y SU TRANSFORMACIÓN

El cambio no es ni el majestuoso correr de la historia,
en cuyo caso sería suficiente conocer sus leyes nada más,
ni la concepción y la puesta en práctica
de un modelo más "racional" de organización social.
No puede ser comprendido más que
como un proceso de creación colectiva
a través del cual los miembros de una determinada colectividad
aprenden juntos, es decir, inventan y determinan
nuevas formas de jugar el juego social
de la cooperación y el conflicto

Crozier y Friedberg, 1990

Como afirma el epígrafe, el cambio debe ser entendido como un proceso de acción colectiva. Pero además, agregaríamos, se trata de un proceso complejo, no lineal, ni sólo producto de la voluntad individual y colectiva. Es, más bien, una forma de juego social en la que distintos agentes se posicionan e interactúan. Tal es el caso de la conformación del sistema universitario moderno, y de los cambios ocurridos en los modos de regulación del trabajo académico.

Para alcanzar nuestro objetivo, debemos cerciorarnos de observar el problema de estudio a través de herramientas teóricas que permitan abordar el complejo de relaciones que construyen el juego social de la regulación del trabajo académico, y las transformaciones que ha experimentado.

En este sentido, construir una base teórica que permita observar un problema de estudio, implica realizar un trabajo cuidadoso de formulación y ordenamiento de conceptos y mostrar su pertinencia analítica. Al realizar esta empresa, nos ubicamos en la minuciosa

tarea de reflexionar y ponderar distintas propuestas elaboradas por estudiosos que han trabajado este tipo de fenómenos.

La preocupación central que guía el capítulo se ubica en la construcción de las herramientas para el análisis de los modos de regulación del trabajo académico en México. Así, planteamos inicialmente la necesidad de explicar qué entendemos por modos de regulación y su transformación, y con ello edificar un esquema de análisis en el que podamos mostrar el contenido y las relaciones entre los conceptos que nos ayudan a comprender los procesos de construcción, operación y cambio de los modos de regulación del trabajo académico en México.¹

En la primera parte del capítulo presentaremos este ordenamiento conceptual, al ubicar los modos de regulación en un sistema conceptual más complejo, en el que identificamos los componentes del análisis desde un nivel más general, el del estudio de los regímenes de gobierno, hasta los elementos con los que es posible estudiar su operación, a través de lo que denominamos aparatos de regulación.

En la formulación de este esquema analítico, es necesario considerar uno de los procesos que más nos interesan: los procesos de *transformación* de los modos de regulación, para lo cual retomamos el estudio y las propuestas referidas al cambio institucional, de modo que podamos estudiar a los modos de regulación como estructuras institucionalizadas que pueden ser observadas a través de procesos de institucionalización y

¹ Para construir nuestro enfoque teórico seguimos las propuestas analíticas de los *enfoques sobre la gubernamentalidad*. (Dean, 1999; Rose, 1997, 1999; Hindess, 1996; Burchell, 1991; Miller, 1987; Dreyfus y Rabinow, 1988) Se trata de un conjunto diverso de teorías que, recuperando las formulaciones de Michel Foucault (1977, 1978, 1979) en torno a la gubernamentalidad, discuten las acciones y mentalidades de gobierno y su relación con cierto modo de racionalidad. La lectura crítica de este conjunto de formulaciones se ha constituido como insumo básico para la formulación del modelo de análisis en este trabajo.

cambio, pues partimos de la consideración de que éstos constituyen procesos complejos en constante transformación.

En la segunda parte del capítulo, nos acercaremos al análisis de los regímenes de gobierno en México, a partir de los años cuarenta del siglo XX. Observamos, a través de los conceptos formulados, los cambios más importantes entre dos regímenes de gobierno históricamente reconocibles en los últimos sesenta años en nuestro país. Queremos así, por un lado, establecer qué características históricas tuvo el régimen de gobierno burocrático, en el marco de los rasgos que adquiere en México un Estado de bienestar, durante los años cuarenta a ochenta del siglo pasado; y estudiar los principales cambios que experimentó con las reformas neoliberales que se iniciaron en la década de los ochenta.

Por otro lado, buscamos mostrar al lector la pertinencia del esquema de análisis propuesto para ubicar en un marco histórico tanto los modos de regulación de esos regímenes de gobierno en México, como la transformación ocurrida en el régimen de gobierno. Esto nos permite contar con un marco general en el que, posteriormente, logremos atender las particularidades que adquieren los modos de regulación, de estos regímenes de gobierno, en el campo de análisis del trabajo académico en México, problema que será tratado en el segundo capítulo.

I. EL ANÁLISIS DE LOS MODOS DE REGULACIÓN

1. Regímenes de gobierno

El concepto de *modos de regulación* se ubica dentro de un sistema conceptual más amplio: el que define a los *regímenes de gobierno* y que permite su estudio a través de su reconocimiento histórico, y que nosotros ubicamos a lo largo del último medio siglo.

El concepto de régimen de gobierno se ubica, en primer lugar, en los aportes de la ciencia política y la sociología política. En ellos, las ideas básicas se establecen a partir de la delimitación de los conceptos gobierno, Estado y régimen político. En este contexto, primero, gobierno tiene que ver con las formas, los conjuntos de personas y las instituciones que ejercen poder político, y que se plantean analíticamente a partir de las relaciones entre “gobernantes” y “gobernados”. A partir de ello, cuando se analizan a los gobiernos modernos, en los que los problemas se encuentran más asociados con “los órganos a los que institucionalmente les está confiado el ejercicio del poder [...] el gobierno constituye un aspecto del estado” (Bobbio, 1985: 743).

El concepto *régimen político*, desde esta perspectiva, adquiere una acepción más amplia, al referir a las instituciones que tienen “la tarea de manifestar la orientación política del estado” (Bobbio, 1985: 743), y su importancia se puede observar al reconocer que los “problemas de gobierno”, es decir, de la relación entre las instituciones de Estado y sociedad civil, se encuentran asociados con los problemas del orden y el sistema político.

En este contexto, *régimen de gobierno*, refiere al estudio de las formas históricas que adquiere la relación gobierno-sociedad y, en el marco de un sistema político y jurídico, permite apreciar las particularidades del fenómeno del poder, el papel de las instituciones, las funciones y la estructura del gobierno. Gobierno, entonces, remite al “órgano en que se manifiesta el poder estatal en toda su plenitud” (Bobbio, 1985: 745).

El análisis desde la ciencia política, en este sentido, tomando como referente a la teoría política clásica, parte del análisis del fenómeno del poder, en el marco del sistema político, y las formas de gobierno (de ahí la importancia de estudios sobre el papel de los

partidos políticos y los regímenes partidistas de distinto tipo) para sustentar estudios sobre el ejercicio del poder político.²

Frente a esta perspectiva de la ciencia política, nosotros empleamos, como hemos mencionado antes, los enfoques más recientes sobre la gubernamentalidad, que discuten el concepto de régimen de gobierno, asociándolo a espacios de poder como “estructura de acciones” (Hindess, 1996:141) más allá del los sistemas políticos y el análisis del Estado y el gobierno estatal.³ En ese sentido, los aportes de estos enfoques, nos ubican en la posibilidad de apreciar las relaciones de poder a partir de la concepción de gobierno como práctica, como saber y como racionalidad, que se encuentra en relaciones sociales complejas, que no se suscriben exclusivamente al ámbito específico de los sistemas políticos.

Así, la construcción de los conceptos que conducen nuestra mirada se enmarca en la recuperación de la siguiente idea general: *un régimen de gobierno es el conjunto de saberes y prácticas que se orientan bajo modos de racionalidad específicos, para regular a las poblaciones y conducir las conductas hacia fines determinados.* En este marco, el análisis de un régimen de gobierno en operación implica estudiar cómo construye sus reglas dentro de una visión específica para conducir sus prácticas.

² En este sentido, es pertinente recuperar las distinciones que realiza Bobbio (1987) entre filosofía política y ciencia política, que adquieren importancia en el análisis de las relaciones de poder en distintas formas de gobierno. Mientras que la filosofía política agrupa los trabajos de filósofos clásicos como Hobes, Locke o Rousseau, entre otros, y agrupa las discusiones filosóficas sobre los problemas del poder y el Estado, la ciencia política, que desarrolla el concepto de régimen de gobierno, se sustenta en la base de la realización de estudios empíricos “aplicados” empleando métodos de las ciencias aplicadas.

³ En relación con la discusión presente en los enfoques sobre la gubernamentalidad, partiendo de Hobes y llegando a Foucault, Hindess (1996) explica la distinción central en la concepción de poder: en Hobes la encontramos asociada a capacidad y derecho, al incorporar la idea poder soberano; en Foucault, encontramos una diferenciación central entre poder, por un lado y dominación y gobierno por otro, como distintas modalidades en el ejercicio del poder (Hindess, 1996: 137-166).

Entonces, para caracterizar un régimen de gobierno debemos considerar las prácticas y los saberes que, bajo cierto modo de racionalidad, regulan a las poblaciones y conducen las conductas de los sujetos, para asegurar la cooperación y, en consecuencia, la realización de ciertas acciones negociadas entre *fuerzas* diversas dirigidas a lograr determinados fines.

El análisis de un régimen de gobierno descansa, primero, en la identificación de los campos de fuerzas desde los que se producen los saberes y las prácticas, influyendo en las acciones de gobierno y los modos de regulación que le otorgan sentido y especificidad históricos. Las relaciones entre fuerzas —a partir de la negociación, el conflicto y/o el acuerdo— dan lugar a un modo de racionalidad, que orienta las prácticas de los agentes sociales obedeciendo reglas de cálculo que determinan que las cosas se hagan de cierta manera. A partir de ello, es posible afirmar que un gobierno implica tres dimensiones fundamentales: como práctica, como saber y como racionalidad.

Empezaremos por recuperar y reconstruir una primera acepción general de gobierno: la que se refiere a la relación de poder establecida como ‘conducción de conductas’, en el sentido propuesto en los enfoques sobre la gubernamentalidad. En esta definición, el carácter central del gobierno lo constituyen las relaciones entre fuerzas, de tal forma que la ‘conducción de conductas’ se concibe como la acción de unos sobre otros para lograr fines determinados (Hindess, 1996). Así, “lo que define a una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa directa o indirectamente sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras” (Foucault 1979: 238).

Aquí, la especificidad de las relaciones entre fuerzas se encuentra en la noción de conducta; en ella, conducir es influir o llevar a otros hacia una manera de comportamiento.

Además es importante poner énfasis en que ésta es una relación de poder que ocurre en un campo más o menos abierto de posibilidades. Gobernar es, entonces, conducir las conductas hacia un fin, estructurando el posible campo de acción de los otros.

Bajo esta concepción, la noción más amplia de relaciones entre fuerzas implica tanto las relaciones en las que el Estado es central en el ejercicio del régimen de gobierno, como las relaciones que exceden los límites de la acción del Estado.⁴

El interés, en primera instancia, se centra en el estudio de las relaciones entre fuerzas, que ubican al sujeto como población frente al Estado. Es decir, en el ámbito de análisis de las relaciones de poder en las que se lleva a cabo la *regulación de las poblaciones*. Así, nos centramos en el análisis de la noción de gobierno que considera las acciones del Estado frente a los sujetos como población.

Al situarnos en este nivel de las relaciones entre fuerzas de un régimen de gobierno, estamos hablando de la relación, siempre contingente, entre diversos agentes⁵ sociales y estatales, que puede implicar la cooperación y la negociación, así como el conflicto y la resistencia frente a los proyectos que dichas fuerzas representan. Estos agentes se reconocen

⁴ En los enfoques sobre la gubernamentalidad, que recuperamos aquí, se reconoce en un régimen de gobierno la existencia de relaciones de poder en tres sentidos: a) el sujeto como población en relación con el Estado, donde la relación se orienta a la regulación de poblaciones; b) el sujeto en relación con otros, donde la relación se orienta a la conducción de las conductas de los otros, como cuerpos individualizados; c) el sujeto en relación consigo mismo, donde la relación está orientada a la conducción de uno mismo como sujeto moral. Un desarrollo puntual de esta propuesta se puede encontrar en Ibarra (2001: 269-274).

⁵ Aquí empleamos la noción de *agente* como aquel que es capaz de desplegar una aptitud transformadora, que tiene la capacidad de "producir un diferencia" en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. El agente, entonces, es considerado como *fuerza* en un campo de relaciones determinado, y cuenta así con la posibilidad de introducir cambios en ese campo de relaciones. Bajo esta concepción, es posible hablar de agentes en un sentido amplio, aquel que se refiere a la acción de sujetos, grupos, instituciones u organizaciones sociales y estatales, cuya acción puede producir un cambio en las condiciones existentes (Giddens, 1984).

en las relaciones que configuran un espacio concreto en torno a un problema de gobierno, al que denominamos campo de fuerzas.

2. Campos de fuerzas

Las relaciones entre fuerzas se inscriben en espacios de posibilidad de acción sobre los otros, que los agentes conciben para producir los *campos de fuerzas*. Es ahí en donde se construyen los regímenes de gobierno.

Por campos de fuerzas entendemos un espacio de relaciones, siempre dinámicas, entre agentes que se posicionan frente a un problema de gobierno determinado. En estas relaciones, los agentes tienen la intención de imponer o negociar sus propios proyectos. Atender analíticamente el campo de fuerzas permite identificar quién y cómo gobierna; quién es gobernado; cómo son construidas las relaciones de autoridad-obediencia-resistencia en torno a determinados problemas; cómo participan los agentes y cómo dejan de hacerlo: qué problemas son atendidos y cómo, y cuáles son ignorados y por qué.

Es necesario reconstruir el campo de fuerzas en vinculación con determinados problemas de gobierno, de manera que podamos identificar las acciones concretas de las relaciones de poder, y ubicar los pesos relativos y posiciones que cada agente ocupa en relación con esos problemas (Dean, 1999).

Una característica crucial de los campos de fuerza, que muestra su potencia analítica, es que, como ya se dijo, no son estáticos. Cuando hablamos de posicionamiento de los agentes y del carácter contingente de las relaciones nos referimos a que existen muy diversas condiciones, momentos y rupturas, que perfilan campos de fuerza distintos. Aquí recuperamos la noción foucaultiana de *estados de fuerza*, que sugiere más claramente ese

carácter contingente de las relaciones de poder y las modificaciones de los agentes y de sus acciones en ellas (Foucault, 1979).

Las acciones y las posiciones de los agentes operan sólo en relación con problemas específicos y a partir de los recursos —discursivos, materiales, técnicos, simbólicos— con que cuentan. La identificación de estos recursos y su distribución, así como la de los límites de las acciones de los agentes, nos conduce a la consideración de los componentes analíticos de los regímenes de gobierno; a saber, el gobierno como acción o práctica, el gobierno como saberes o mentalidades y el gobierno como racionalidad.

3. La gubernamentalidad

La distinción de estos tres niveles del gobierno —como práctica, como saberes o mentalidades y como racionalidad— es posible sólo analíticamente. pues en un régimen de gobierno es la relación de estos componentes lo que nos permitirá reconocer sus características y procesos de transformación.

a) Gobierno como acción o práctica

Atender el estudio del gobierno como práctica es recuperar la afirmación de que el *poder es acción*. En el nivel de la regulación de las poblaciones, que nos interesa centralmente, se trata de las acciones del Estado dirigidas a regular las acciones de las poblaciones, buscando lograr fines específicos de gobierno (economías).

En este nivel tenemos la posibilidad de observar el ejercicio de gobierno como práctica, pues remite a las posibles maneras de posicionar problemas, lo que significa que se pone en juego la capacidad de influencia y negociación de los agentes —así como sus

recursos— en el campo de fuerzas, para dirigir la atención de proyectos de gobierno en el proceso de regulación de las poblaciones. El gobierno como práctica implica la posibilidad de imponer/negociar los proyectos que representan los diversos agentes del campo de fuerzas, en torno a problemas específicos.

Posicionar problemas quiere decir ubicarlos en la acción del gobierno y jerarquizarlos para su atención. Esto es, identificar y dirigir las acciones del gobierno atendiendo a los aspectos técnicos y racionales para su atención: ver al gobierno en acción. Es en torno a estos problemas de gobierno que se estructuran formas específicas de actuar; en este proceso es posible observar el despliegue de recursos con los que participan y se relacionan los agentes.

Aquí, gobierno es ejercicio y es acción. Las fuerzas involucradas se mueven orientadas por imponer sus proyectos e influir sobre el campo de acción de los otros, buscando generar efectos. Como afirmamos anteriormente, estas relaciones implican un juego entre fuerzas, lo que nos conduce de nuevo a la negociación y la cooperación, pero también a la posibilidad de la resistencia como acción de poder y manifestación de fuerza, lo que implica el establecimiento de límites a la acción de determinados agentes de gobierno. En este sentido, no se trata de la posibilidad del poder en tanto concentración o distribución, sino de reconocer que *el poder existe únicamente en acto*.

De lo anterior podemos afirmar que concebir al gobierno como práctica remite tanto a la acción del Estado como a los límites establecidos por la acción que, a su vez, despliegan otros agentes en el campo de fuerzas, para regular a las poblaciones y conseguir los objetivos definidos por el Estado. Las prácticas de gobierno se encuentran enmarcadas en

saberes especializados y se ponen en operación a partir de los aparatos de regulación del gobierno.

b) Gobierno como saberes o mentalidades

En un segundo nivel de la construcción de regímenes de gobierno es necesario identificar la existencia de saberes expertos. Éstos juegan un papel importante en la formulación de discursos científicos y construcción de verdades en relación con las acciones de gobierno. Por saberes expertos entendemos el conjunto de conocimientos especializados que son recuperados y utilizados en la configuración de las prácticas de gobierno y justifican la generación de modos de regulación para las poblaciones.

Los conocimientos especializados se ubican en campos de saber diversos que, en el ámbito del gobierno de las poblaciones, van desde la adopción de la estadística y la economía política como herramientas de regulación —cuyo objeto son las poblaciones para establecer vínculos entre los habitantes y la riqueza— hasta la auditoría, en la que intervienen los saberes periciales para dar cuenta del cumplimiento de las responsabilidades de organizaciones y sujetos, dando lugar a una tecnología que busca la normalización de los sujetos empleando estándares de evaluación.⁶

En todo caso, sea cual fuere el saber especializado de que se trate, ubicamos aquí la relación entre poder y saber, es decir, reconocemos la vinculación entre el gobierno de las poblaciones, con la existencia de un régimen de saber (*régime du savoir*) entendido como

⁶ Para un análisis del papel de estos saberes en su relación con el gobierno ver Hacking (1995), Foucault (1977), Rose (1997).

“el modo en que circula y funciona el saber, en su relación con el poder” (Foucault 1979: 230).

En este mismo nivel es preciso reconocer al gobierno como la configuración de *mentalidades de gobierno*, que supone la capacidad de reflexionar en torno a los actos de gobierno, sus formas y límites. Nos referimos a las formas mediante las cuales los sujetos se conciben como población envueltos en una relación de gobierno con el Estado. Las formas que adquieren los saberes y los discursos en determinado régimen, enmarcan específicas construcciones de ideas colectivas en las que se posicionan posibles maneras de pensar acerca del ejercicio o práctica del gobierno en regímenes particulares.

Las mentalidades de gobierno conciernen a cómo el pensamiento opera dentro de la vida de los gobernados, los gobernantes y su relación. De alguna manera es posible identificar la generación de mentalidades de gobierno con la producción de “verdades” en torno a las prácticas de gobierno y la manera como ellas son pensadas. Por ello, el reconocimiento de los discursos empleados por los agentes, nos permite identificar de qué modo construyen estas ideas y verdades al respecto del gobierno.

c) Gobierno como modo de racionalidad

Hemos señalado que un régimen de gobierno supone las acciones prácticas de los agentes que configuran el campo de fuerzas, y cómo estas prácticas se vinculan con un conjunto de saberes especializados en la configuración de mentalidades de gobierno. Pero las características de los regímenes de gobierno no se pueden explicar en abstracto y por separado, sino a partir de su relación y orientadas bajo *modos de racionalidad específicos*:

es una condición de la noción de gobierno que construimos aquí, *gobernar es una actividad racional*.

Los *modos de racionalidad* se refieren a los modos de concebir y formular una visión de gobierno, la constitución de proyectos y las posibles posiciones frente a problemas, que conducen las formas de acción de los agentes involucrados. En este sentido, se trata de “las formas de pensamiento y representación acerca de las acciones de gobierno, son sistemas de pensamiento coherentes sobre “cómo gobernar”; ellos dan forma al imaginario social del gobierno en distintos lugares y momentos específicos, orientando la acción bajo ciertas reglas, prácticas y modos de cálculo” (Ibarra y Rondero, 2001: 83).

El reconocimiento del gobierno como una actividad racional permite identificar cuáles son los modos en que se configuran las prácticas para conseguir un fin determinado. Su análisis nos permite comprender cómo son calculadas y definidas las estrategias de gobierno, así como la construcción de las mentalidades y las conductas de los gobernados: “¿Qué formas de pensamiento, conocimiento, saber experto, modos de calcular o racionalidad son empleados en las prácticas de gobierno?” (Dean 1999: 31).

Los modos de racionalidad constituyen el sustento de las particularidades de las mentalidades y de las prácticas de gobierno: las verdades asumidas por los gobernados y los gobernantes expresan sus modos de racionalidad que, a su vez, fundan las acciones de gobierno. Por ello afirmamos que los modos de racionalidad orientan el uso de saberes y la configuración de prácticas de gobierno.

La racionalidad de gobierno implica concebir las *reglas de cálculo* —y los *principios orientadores* sobre los que tales reglas son definidas— bajo las que la acción de gobierno busca influir en la acción de los gobernados. Implica el reconocimiento de cómo se concibe,

proyecta y comprende el gobierno, tanto en el uso de los saberes cómo en su manifestación práctica.

En este sentido, un modo de racionalidad muestra las relaciones de poder como la acción en un campo de posibilidades, delimitado por el cálculo de la eficacia de los recursos puestos en juego, las posibilidades de medir el resultado o el costo eventual de la regulación de las acciones de otros. La *racionalidad de gobierno*, como expresión de un modo de racionalidad, se refiere a las formas como se elaboran, transforman, organizan y prevén las estrategias que, más o menos, se ajustan a situaciones específicas en relación con problemas de gobierno concretos (Foucault, 1979).

El papel orientador de los saberes y las prácticas de gobierno, que aquí hemos reconocido a los modos de racionalidad, debe ser comprendido como la configuración de las intencionalidades para construir una lógica estratégica de gobierno. El modo de racionalidad implica también la consideración de las críticas a las reglas de cálculo y su valoración para definir los límites del gobierno.

El análisis que proponemos se perfila hacia el reconocimiento específico de los modos de regulación, y se sostiene en las ideas centrales de las líneas anteriores: por un lado, en el estudio de los regímenes de gobierno en el ámbito de las relaciones entre fuerzas, que supone la regulación de poblaciones; y por otro, en que un régimen de gobierno implica reconocer las relaciones de gobierno como prácticas, como mentalidades y orientados por modos de racionalidad, que guían el reconocimiento de los campos de posibilidad de acción de las fuerzas involucradas.

Bajo estos ejes, llegar al análisis de los modos de regulación, nos ubica en un segundo nivel: el de los modos de regulación, en los que se expresan las intenciones y se traducen en aparatos de regulación para la operación de los regímenes de gobierno.

4. Modos de regulación

Cuando hablamos de régimen de gobierno, nos referimos a la relación que se establece entre distintas fuerzas para la regulación de poblaciones. Por lo tanto, concebimos a la regulación como las acciones de gobierno que se dirigen a la administración, dirección y posicionamiento de problemas que, orientadas bajo un modo de racionalidad, tienen como referente a las poblaciones.

Definir modos de regulación exige, necesariamente, observar el espacio de la definición de proyectos y la operación de los regímenes de gobierno que tienen que ver con el tipo de poder que establece la relación del sujeto con el Estado, es decir el sujeto como población.

En este segundo nivel atenderemos la forma cómo se conciben los proyectos y se manifiestan las intenciones de los agentes involucrados en la regulación, que definen estrategias, programas y metas; y, además, cómo estos proyectos se traducen en prácticas de gobierno a través de normas, tecnologías y procedimientos.

Para llegar a ello, partiremos nuevamente de delimitaciones mínimas: por *modos de regulación* entendemos la acción que el Estado ejerce sobre las poblaciones para producir un efecto: modificar su comportamiento de acuerdo con una racionalidad y un proyecto de gobierno, sus estrategias y programas específicos. Es un acto de poder dirigido a las poblaciones: ese es su referente, su objetivo.

Para hablar concretamente de *modos de regulación* consideraremos la delimitación y la relación entre estrategias/programas/metás y su operación en tecnologías/normas/procedimientos, a partir de la identificación de problemas específicos.

Como apuntamos al inicio, en los modos de regulación es posible observar la configuración de los campos de fuerzas y sus transformaciones. Podemos identificar los espacios de relación en los que distintos agentes toman posición y buscan imponer o negociar un proyecto específico, en torno al cual se persigue establecer estrategias/programas/metás y ponerlas en operación a través de tecnologías/normas/procedimientos.

a) Estrategias, programas y metas

¿Cómo es posible analizar los componentes de los modos de regulación? En primer lugar mediante la relación entre la construcción de estrategias y programas, y el establecimiento de metas.

Estrategia puede ser entendida al menos en dos sentidos. Primero, para designar la elección de los medios empleados para conseguir un fin; se trata de la racionalidad empleada para alcanzar un objetivo. Segundo, la manera de actuar de un sujeto, en función de lo que piensa debería ser la acción de los otros; en suma, la manera en que se trata de influir *sobre la acción de los otros*. (Foucault, 1979).

Podemos considerar que estas dos formas de concebir estrategias no son excluyentes, particularmente porque se expresan como relaciones entre fuerzas. Al considerarlas dentro del marco de influencia en la acción de los otros, una idea más comprensiva de estrategias remite a una "meta-visión desde la que se va delineando un cierto proyecto, que conducirá a

la configuración de un escenario que permita traducir tal proyecto en acciones prácticas” (Ibarra y Rondero, 2001: 93).

Es necesario reconocer, entonces, que se trata de la capacidad de lograr un balance de las fuerzas involucradas en el problema y sus proyectos, para lograr los fines establecidos, sin dejar de considerar el carácter contingente de los campos de fuerzas.

Las estrategias son una manifestación de las mentalidades de gobierno y del modo de racionalidad que las perfila: los fines que persigue y la delimitación de los procedimientos de acción de los agentes involucrados en la campo de fuerzas, que se configura en torno a un problema de gobierno. Por ello, en este nivel, buscamos establecer no sólo la noción de estrategia, sino su vínculo con sus expresiones en programas y metas.

Al plantear ese vínculo es necesario hablar de niveles de especificidad o derivaciones de la acción. Esto es, que las *estrategias* conducen a la formulación de *programas* que, a su vez, expresan las *metas*, en las que se preconiben los alcances de la influencia en la acción de los otros. Los programas deben ser comprendidos como la manifestación de las intenciones iniciales, que se encuentran en juego en configuraciones específicas de los campos de fuerzas y otorgan direccionalidad a las acciones. “[Programas] son la manifestación concreta de un momento en las relaciones entre agentes sociales diversos; sus términos y juegos discursivos expresan la imposición o negociación de cierto modo de cálculo, y de reglas y prácticas que orientan las acciones colectivas” (Ibarra y Rondero, 2001: 93). Las metas corresponden a un momento y alcance distinto, pues constituyen, en última instancia, el establecimiento de los efectos que se persiguen.

En esta relación, entendida como la expresión de las intenciones, es posible reconocer lo que los agentes declaran sobre sus intenciones; lo cual no es igual a mostrar las

verdaderas intenciones que los conducen. En este nivel, entonces, nos ubicamos en el campo de los discursos de los agentes. Aquí vemos operar la idea de que las estrategias de gobierno suponen la construcción de un posible campo de posibilidades para regular a las poblaciones.

Esta tríada analítica posibilita estudiar la expresión de las intenciones de los agentes, en cuanto a su posición y particular forma de entender y atender problemas específicos en distintos niveles de la acción gubernamental.

No es posible, entonces, separar las estrategias de su expresión en programas y del establecimiento de metas. Es necesario reconocerlos como parte de los juegos discursivos de los proyectos que se desean imponer y/o negociar buscando orientar la acción de otros agentes. Es necesario también reconocer que no todos los proyectos se ven realizados cabalmente pues, como hemos afirmado anteriormente, el posicionamiento de los agentes en el campo de fuerzas supone diversas mentalidades de gobierno y formas de actuar, incluida la resistencia, que influye en las posibilidades reales de traducir esos programas en aparatos de regulación.

b) Aparatos de regulación: normas, tecnologías y procedimientos

En el nivel operativo —el de las específicas acciones de gobierno— es necesario acercarnos a la consideración de las normas, las tecnologías y los procedimientos con los que opera la regulación de las poblaciones. Destacamos estos tres componentes como los que permiten identificar el campo específico del gobierno como acción, considerando que se encuentran cimentados en saberes y mentalidades, y orientados bajo modos de racionalidad específicos. En este nivel se llega a la definición de los parámetros bajo los cuales se construyen y

operan las acciones de los agentes. Nuestra propuesta para el análisis de la operación de los modos de regulación, parte de reconstruir la relación normas/tecnologías/procedimientos como *aparatos de regulación*.

El primer componente de esta nueva tríada analítica lo constituyen las normas. Atenderlas no sólo es reconocer la existencia de reglas del juego de las relaciones entre fuerzas, sino también comprenderlas como referentes de negociación y decisión de los límites de la acción y del posicionamiento de los agentes en la configuración de un campo de fuerzas.

Se trata de aparatos normativos; de un sistema de pautas de conducta que conducen las acciones y les imponen límites, en relación con las estrategias, los programas y las metas establecidos en torno a los problemas de gobierno. Los sistemas normativos juegan un papel importante en la construcción de un aparato de regulación, pues son ellas las que codifican el componente práctico del modo de regulación; al establecer los límites de acción, las normas excluyen las medidas individuales, concretas o excepcionales, es decir, delimitan las alcances y los linderos de las prácticas de gobierno, al tiempo que permiten o no la operación de tecnologías específicas para gobernar.

Al reconstruir cómo opera un modo de regulación es necesario identificar cuáles son y qué papel juegan los recursos técnicos de gobierno. En este orden de ideas nos referimos, en segundo lugar, a las *tecnologías* de gobierno, que son los medios por los cuales opera un modo de regulación. Aquí se contempla la identificación de mecanismos, instrumentos y tecnologías que controlan y regulan a las poblaciones. Este segundo componente se considera el espacio técnico-operativo de la ejecución de las prácticas de gobierno sustentada en saberes expertos.

Debemos aclarar que un aparato de regulación no se reduce o limita a su parte técnica, aunque ésta constituye un factor importante para conocer la operación de programas de gobierno que se insertan en regímenes particulares y se orientan bajo modos de racionalidad específicos.

Dado lo anterior, es necesario reconocer en el espacio técnico que la traducción de estrategias en instrumentos y mecanismos particulares busca alcanzar metas específicas. En otras palabras, el componente de las tecnologías en los aparatos de regulación no constituye un componente neutro. Por el contrario, las tecnologías son utilizadas sólo en la medida de su capacidad para regular las acciones de las poblaciones en función de obtener ciertos efectos, y siempre en la aplicación de saberes expertos de regulación.

En esta triple composición de los aparatos de regulación, los procedimientos concretan las formas específicas de ejecución de las acciones, en la operación de las normas y las tecnologías. Se expresan pues como rutinas de acción o modos particulares de acción. Nos encontramos aquí en el nivel más específico de la práctica de gobierno: en la relación entre normas, tecnologías y procedimientos se puede observar, más específicamente, la operación de las estrategias, los programas y las posibilidades de alcanzar metas.

Por lo anterior hemos considerado a las normas, las tecnologías y los procedimientos como *aparatos de regulación*. En su relación interna, estos tres componentes de los modos de regulación expresan, prácticamente, cómo opera un régimen de gobierno. Se trata, en síntesis, del aparato en el que se cristaliza la capacidad práctica que hace factible la regulación de las poblaciones.

5. Institucionalización y cambio

Hemos planteado la conceptualización de los modos de regulación. Ahora entraremos a la comprensión de su conformación y cambio, muy asociada a las transformaciones de los regímenes de gobierno como resultado de la lucha entre fuerzas y las condiciones de posibilidad que hacen viables o no sus proyectos en distintos períodos históricos.

Al analizar un modo de regulación en un momento histórico determinado estamos apreciando la institucionalización de los aparatos de regulación impuestos y/o acordados entre agentes sociales diversos atendiendo a sus proyectos específicos. Hasta en tanto no se modifique la correlación entre las fuerzas implicadas, no podría visualizarse la modificación del régimen de gobierno y, en consecuencia, de sus modos de regulación. Atendiendo a este planteamiento, en este apartado habrá de clarificarse un enfoque pertinente para analizar los procesos de institucionalización y cambio de los modos de regulación que posibilitan la conducción de los comportamientos bajo un cierto modo de racionalidad.⁷

Para realizar un análisis de los modos de regulación que operan en los regímenes de gobierno, es necesario reconocer su carácter contingente. Hemos señalado ya que la complejidad de las prácticas y las mentalidades de gobierno que operan, orientados bajo modos de racionalidad, “implican rompimientos sucesivos, aunque distantes y contingentes, con las formas que operaron en distintos momentos de su pasado” (Ibarra, 2001: 263). Los procesos de transformación en su complejidad explican las posibilidades del análisis sobre la continuidad y el cambio.

⁷ Aquí seguimos los aportes de los enfoques sobre cambio institucional, y el nuevo institucionalismo, centralmente los trabajos de Crozier y Friedberg, (1990), Tolbert (1996), Powell y Dimaggio (2003), Meyer y Rowan (1999).

La existencia de reglas acordadas, con cierto grado de permanencia conduce a la estabilidad en períodos de tiempo variables, pero en este constante juego de poder entre las fuerzas implicadas, puede conducir también a modificaciones de distinta magnitud. Para hablar de este proceso de transformación, en la línea entre continuidad y cambio, debemos considerar, por una parte, aquellos rasgos de los modos de *regulación* que no se modifican radicalmente, permitiendo cierta estabilidad en la operación de un régimen de gobierno. Sin embargo, *si es posible hablar de modificaciones parciales, rectificaciones o ajustes en la operación de los modos de regulación.*

En otros casos, cuando un régimen de gobierno experimenta una crisis, es decir, cuando se agota el equilibrio de las relaciones entre fuerzas, y la racionalidad con la que se orientan, conduce a rompimientos radicales y transformaciones profundas en las concepción de estrategias/programas/metad, y consecuentemente en las normas/tecnologías/procedimientos, con los opera un modo de regulación. Reconocer esta característica central de nuestro objeto de estudio, conduce a contemplar los procesos de conformación y cambio de los modos de regulación como procesos de institucionalización.

Para comprender estos procesos, partimos de que los modos de regulación son *estructuras institucionalizadas*. Nos referimos aquí a la noción que los ubica como conjuntos de reglas y recursos (materiales, discursivos, técnicos) que intervienen en la articulación de prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo (Giddens, 1984). Hablaríamos en este sentido de procesos de negociación y lucha que conducen al establecimiento de los criterios que guían las acciones y las relaciones con las que opera una formación social específica.

En nuestro caso, es importante contemplar el proceso por el cual se concibe, negocia o impone un cierto modo de regulación. Esto implica reconocerlo como un proceso social en el que se logran establecer las pautas y los límites de la acción de los agentes involucrados en el campo de fuerzas, lo que remite a “la configuración de las relaciones sociales entre actores que resultan o preceden a los procesos de cambio en las reglas, valores o normas que representan o cristalizan las instituciones” (Acosta, 2002: 20).

La posibilidad de lograr acuerdos en este sentido –o la imposición, minimizando la resistencia– implica reconocer a esas estructuras como poseedoras de una legitimidad que, por algún periodo, constituye el referente de las acciones de los agentes.

De esta forma, las estructuras institucionalizadas se pueden también entender como soluciones exitosas que han creado, inventado o instituido agentes relativamente autónomos con sus recursos y capacidades particulares, para resolver los problemas que plantea la regulación de poblaciones y que se articulan con miras a cumplir objetivos y generar efectos, brindando estabilidad y significado al comportamiento de los agentes (Crozier y Friedberg, 1990). En consecuencia, también es indispensable considerar a las instituciones “no sólo como reglas, procedimientos o normas formales, sino también como sistemas de simbología, pautas cognoscitivas y patrones morales que proporcionan marcos de significación a la acción humana” (Acosta, 2002:32).

Al considerar a los modos de regulación como estructuras institucionalizadas, es necesario comprender con mayor detalle los procesos de institucionalización y cambio, considerando el cambio institucional como un proceso, no como un acto (Tolbert, 1996. Acosta, 2002). Un análisis de este tipo implica la identificación de distintos momentos que nos permitan interpretar qué ocurre desde la concepción de un proyecto, su expresión en

estrategias/programas/metas, hasta su traducción en formas institucionalizadas de operación o rutinas en la acción de los agentes, con el establecimiento de aparatos de regulación.

Para identificar estos distintos momentos, primero es necesario recordar que un proceso de institucionalización es producido en un campo de fuerzas, es decir, es el resultado de relaciones de poder, por lo que es importante contemplar las capacidades y posiciones que tienen los agentes para lograr que un proyecto sea reconocido y/o aceptado –activa o resignadamente– por otros, en su campo de influencia.

Así, no podemos dejar de apreciar la posibilidad de que en el proceso de institucionalización de modos de regulación, exista una resistencia tal que impida llegar a acuerdos, lo que significa la necesidad de minimizar esa resistencia para lograr imponer un proyecto. Es, como hemos afirmado, una lucha entre fuerzas.

En un planteamiento general, es posible reconocer tres grandes momentos en el proceso de institucionalización: habituación, objetivación y sedimentación (Tolbert, 1996). Al plantearnos esta posible lectura del proceso, debemos reconocer siempre que se trata de una negociación permanente, y la eventualidad de un conflicto o el fracaso de un proyecto, conlleva necesariamente reconsideraciones e incluso obstáculos permanentes en la aplicación efectiva de un modo de regulación.

El primer momento, refiere al proceso en el que los distintos agentes, se *habituán* a las formas de acción delimitadas en un determinado modo de regulación. Se trata de un primer momento en el que los agentes adoptan los comportamientos que sostienen las soluciones propuestas. Con ello, inicia la posibilidad de vincular a estos acuerdos específicas formas de operación, que conducen a la solución a determinados problemas. En esta etapa se lleva

a cabo el aprendizaje colectivo que permite instituir una estructuración de las acciones colectivas.

Este proceso de *habituación* comprende el planteamiento de definiciones compartidas o arreglos colectivos, que se encuentran ligados a esos comportamientos habituales. Hablamos de una etapa inicial de formalización de los primeros arreglos colectivos, lo que indica que se trata de un momento en el que se *construyen* nuevas estructuras.

En un segundo momento, cuando se generalizan las acciones y las reglas que las orientan, cuando los agentes han logrado un cierto grado de consenso sobre estos nuevos referentes de la acción y se conducen cotidianamente a partir de ellos, pues comparten o han logrado interiorizar el sentido de las reglas y los acuerdos que las guían, se puede hablar de una etapa de *objetivación*.

En esta etapa es posible identificar un proceso de traducción de los acuerdos y las reglas creadas en la etapa de habituación, en comportamientos compartidos, y su creciente adopción se sostiene en la base de consensos generales. Estamos hablando de una suerte de normalización de las acciones, conducidas por aparatos de regulación.

En la objetivación, el eje lo constituye un proceso de interiorización de las pautas del comportamiento compartido que logra contar con referentes de acción para tomar decisiones y calcular consecuencias, por lo que es posible minimizar las posibilidades del conflicto así como los riesgos en la toma de decisiones. No obstante, es necesario reconocer este proceso como un "estado preinstitucional", pues no persiste indefinidamente: es necesario, para ello, que las estructuras adquieran algún grado de aceptación normativa, se extiendan y profundicen en la acción de agentes diversos, lo que permitirá un grado de permanencia mayor.

Así, finalmente, cuando se ha logrado que los principios que guían las acciones se compartan y propaguen, lo que quiere decir que los agentes las reconocen, y han sido adoptadas y con ello traducidas a formas de acción rutinarias, los modos de regulación se han sedimentado. Es decir, forman parte de las acciones cotidianas de los agentes, y por ello conforman sus modos de existencia. En síntesis, se trata ya de estructuras institucionalizadas de la acción colectiva.

El proceso de *sedimentación* “describe una característica de la vida humana: que las prácticas se asientan sobre el pasado [...] sin embargo, no se considera que las [instituciones] están totalmente cautivas de su historia, sino que se las percibe reflejando su pasado, pero también redefiniéndose constantemente” (Peters, 2003: 157).

Esto es crucial: queremos insistir en que este proceso implica un alto grado de complejidad, pues no se logra linealmente instituir formas de acción que no sean cuestionadas. Supone acciones de resistencia y oposición, lo que indica la presencia de una constante renegociación entre los agentes.

Al considerar a los modos de regulación como estructuras institucionalizadas, o bien como soluciones exitosas que se reconocen, se interiorizan, se adoptan y se generalizan, brindan un soporte relativamente estable de regulación. Aún así, el proceso también supone la posibilidad de modificaciones y ajustes permanentes, lo que nos obliga al reconocimiento de los distintos niveles de cambio.

En un primer nivel es necesario hablar de cambios paulatinos, incrementales o ajustes a las contingencias que enfrentan las estructuras, dentro de un régimen y bajo un modo de racionalidad específico. En este caso nos referimos a arreglos en los aparatos de regulación, es decir, de esos espacios operativos, de los procedimientos y las tecnologías que servirían

para apuntalar el modo de regulación o bien a ajustar sólo parcialmente las prácticas cotidianas; no nos referimos al rompimiento de las estructuras existentes, sino a la atención a problemas específicos que surgen de la dinámica de las prácticas y los comportamientos cotidianos.

Sin embargo, las modificaciones en el campo de fuerzas suponen la posibilidad de cambiar un régimen de gobierno y su modo de racionalidad, entonces, se experimenta una transformación de los modos de regulación con los que opera. Por lo tanto, debemos contemplar que el cambio de tales estructuras institucionalizadas supone su agotamiento o ruptura. De esta forma, el ciclo que hemos descrito, desde la construcción de proyectos hasta la sedimentación de las estructuras, es decir su institucionalización, puede modificarse, para dar lugar al establecimiento de un nuevo proyecto.

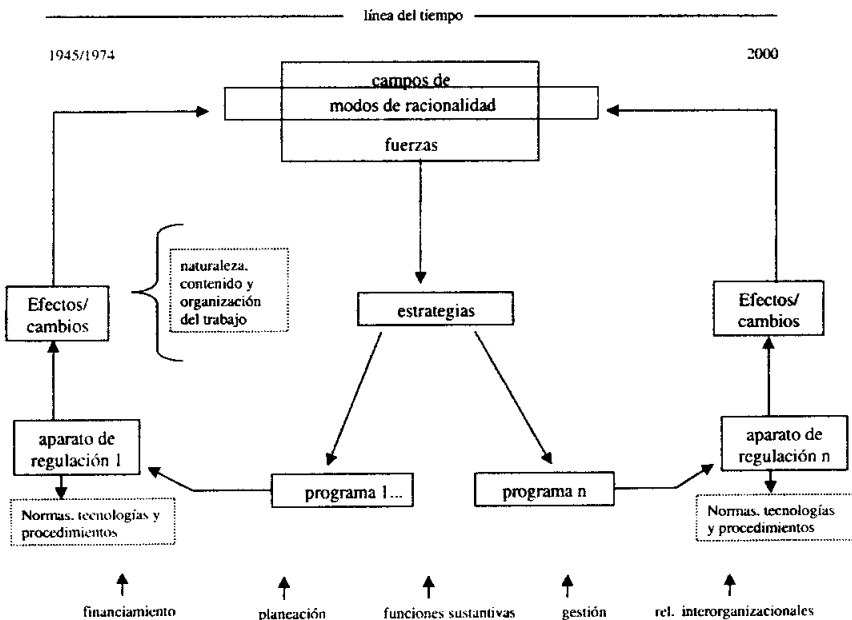
Se trata, en este caso, de un cambio profundo, de una modificación de fondo que resulta de una crisis de regulación, de una consumación de sus referentes, que implica rehacer los fundamentos del régimen de gobierno, es decir, reiniciar el ciclo hasta que se produce un nuevo agotamiento, pues como decía Durkheim, "sólo se destruye lo que se sustituye".

A partir de lo antes dicho, podemos recuperar algunas ideas centrales. El análisis que nos proponemos permite apreciar primero, las herramientas conceptuales para ubicar la noción de modos de regulación en un aparato conceptual más amplio, el de análisis de los regímenes de gobierno, e identificar cómo se construyen y cómo finalmente operan, a través de aparatos de regulación específicos. Cómo hemos afirmado, este análisis implica también, en segundo lugar, la identificación de procesos complejos de conformación y cambio, ya que, como estructuras institucionalizadas, los modos de regulación otorgan referentes de

estabilidad a construcciones sociales, pero también suponen la posibilidad de modificaciones y ajustes, y de cambios radicales, en la medida en que se agotan los referentes que los sustentan.

El esquema representado en la figura 1, a continuación, ilustra cómo pensamos la relación entre los conceptos antes definidos, y cómo se pueden entender los procesos de transformación a partir de las modificaciones en los campos de fuerzas y los regímenes de gobierno, con lo que podemos estudiar los modos de regulación del trabajo académico, objeto de nuestro estudio, y sus transformaciones.

Figura 1. Esquema de análisis



Norma R.

En el análisis de los modos de regulación es necesario también reconocerlos como formaciones históricas concretas y, entonces, analizar sus condiciones de posibilidad. En este sentido, el apartado siguiente, permitirá identificar cómo han sido los cambios en los regímenes de gobierno presentes en el período histórico que nos proponemos analizar en México.

II. REGÍMENES DE GOBIERNO Y MODOS DE REGULACIÓN HISTÓRICAMENTE

REFERIDOS: MÉXICO, 1940-2000

Nos encontramos aquí en el estudio de la emergencia y las transformaciones de los regímenes de gobierno en México en la segunda mitad del siglo XX. En este período, es posible identificar dos grandes regímenes de gobierno, el primero, reconocido como régimen de Estado de bienestar o burocrático, y el que, a partir del agotamiento de los referentes institucionales del primero, surge en la década de los ochenta en México, conocido como neoliberalismo⁸.

Para realizar una caracterización de estos regímenes de gobierno y su transformación, consideramos importante plantear algunas delimitaciones mínimas generales, para observar posteriormente los rasgos básicos que adquieren en el caso mexicano.

⁸ Es pertinente, antes de iniciar nuestra caracterización general, plantear cuáles son las mentalidades económicas detrás de estas transformaciones. En primer lugar se puede ubicar al *liberalismo* (siglo XIX) frente al cual surge el Estado de Bienestar. El liberalismo, plantea como eje de regulación al mercado, reconociendo a los sujetos de la regulación como libres y activos en la participación de su propio gobierno y basados en estrategias que defienden esa libertad. En el *Estado de Bienestar*, las estrategias keynesianas de mitad del siglo XX, se sustentan en la intervención directa del Estado en la regulación de la economía, a través del control del gasto, limitando “los excesos del mercado”. En el *neoliberalismo*, que surge en los años setenta del siglo XX, se critica a los “excesos del gobierno” por su ineficacia en el control del déficit fiscal, proponiendo una reedición de la centralidad del mercado, con nuevos principios de regulación en el marco del capitalismo globalizado y la generación de nuevas economías internacionales. Se recupera también la libertad

1. El Estado de bienestar, un régimen burocrático

El Estado de Bienestar se consolida a partir de la Segunda Guerra Mundial en las sociedades occidentales del capitalismo desarrollado (Jessop, 1999: 63). En estas sociedades, las características más comunes de este tipo de Estado, se han ubicado a partir de rasgos como la creación y la ampliación de servicios sociales como seguridad social, salud, vivienda, y educación; la búsqueda y el mantenimiento del pleno empleo como objetivo económico primordial; así como llevar a cabo un programa generalizado de nacionalizaciones. A partir de estas características generales destaca, como punto común, la intervención directa del Estado en la economía nacional, y con ello el crecimiento del aparato administrativo estatal, por lo que se reconoce como un *régimen burocrático*, que se expresa en acciones como la participación e intervención cada vez más amplia del Estado en la vida y la regulación económica y el establecimiento de políticas económicas keynesianas.⁹ Con estas políticas, se buscaba estimular el consumo y la producción, lo que influye en el crecimiento económico.

En relación con ello, se puede hablar de un Estado interventor, en el que destacan dos funciones importantes: “primera, ayudar a garantizar las condiciones para la valorización del capital, y segunda, ayudar a garantizar las condiciones para la reproducción de la fuerza de trabajo” (Jessop, 1999: 65). Para lograr una reproducción económica y social destacan las características asociadas a la promoción del pleno empleo y “generalizar las normas de

del individuo como responsable de sí mismo y que busca maximizar su calidad de vida. Una explicación amplia de estas características se encuentra en Rose (1997).

⁹ Tomamos la idea general de que las políticas keynesianas, “nacieron para corregir los excesos de la acción del mercado” (Morell, 2002: 176) de fomento a la demanda mediante inversiones públicas, y constituyen la base sobre la que se sustenta el Estado de Bienestar, y su función como regulador de la economía. Especialmente se retoma a Keynes para “justificar el creciente interés por el posible papel del Estado en el mantenimiento del pleno empleo” (Jessop, 1999:75).

consumo de masas, a través de los derechos al bienestar y de nuevas formas de consumo colectivo” (Jessop, 1999: 65).

El desarrollo económico que se registra en las sociedades capitalistas en el período de la posguerra, se sustenta en un proceso sostenido de industrialización bajo el modelo productivo taylorista-fordista,¹⁰ que a partir de la acción del Estado como inversionista e impulsor de la expansión industrial (y con ello el empuje al pleno empleo), constituyó un factor central en el crecimiento económico, estimulando el consumo y la producción. En este sentido, “se promueven dos tendencias de consumo complementarias: primera, el creciente consumo privado, por parte de hogares familiares de tipo nuclear, de mercancías estandarizadas y producidas en serie; y segunda, la producción de bienes y servicios colectivos estandarizados por un Estado burocrático” (Jessop, 1999: 26).

En relación con ello, se aprecia que al aumentar la actividad y participación del Estado, tanto en la vida económica, como en la atención a sectores sociales amplios, el aparato administrativo también creció considerablemente. Así, la complejidad de las estructuras administrativas y su vinculación con el manejo de las políticas de protección social, marcaron también uno de los rasgos distintivos de este régimen burocrático.

En el terreno laboral, una expresión clara de la intervención estatal y del establecimiento de un régimen burocrático, se expresa en el surgimiento de los mercados internos de trabajo. “La intervención del Estado en el mercado de trabajo fue un importante

¹⁰ Nos referimos al modelo productivo, iniciado por Taylor y modificado más tarde por Ford, presente en el capitalismo del siglo XX. Este modelo, fue adoptado y generalizado en la industria mundial desde inicios del siglo XX. Sus características centrales como proceso de trabajo se centran en una división técnica (entre tareas y funciones del proceso productivo) y social (jerarquización clara entre los niveles productivos) del trabajo propia de la fabricación de grandes series de bienes estandarizados; es también analizado como régimen de acumulación, demarcado por fronteras nacionales, y que supone un aumento de la producción basado en las economías de escala de la producción en serie. Es posible encontrar distintos análisis al respecto desde la sociología del trabajo: (Coriat, 1981; Lipietz, 1982; Jessop, 1999).

estímulo para el crecimiento de los mercados internos de trabajo a partir de 1935 [en los Estados Unidos]. Sus intentos sin precedentes de conseguir la paz laboral y la seguridad económica difundieron por toda la industria nuevos criterios legales y sociales de justicia en el empleo” (Jacoby, 1988: 79).

La formación de los mercados internos se caracteriza por una alta tasa de sindicalización de los trabajadores y un proceso complejo de gestión del personal, que constituyen “instituciones que impulsaron y reflejaron la sustitución de un sistema de empleo orientado hacia el mercado, arbitrario e inestable por otro más burocrático, regido por normas y seguro” (Jacoby, 1988: 37). Se trata pues de un tipo de mercado laboral que establece complejas normas y requisitos, internos a la empresa, que se vinculan directamente con la normatividad establecida en relación con la seguridad social y el salario mínimo. Además supone un importante papel de los sindicatos, como propulsores y defensores de la seguridad en el empleo, así como una estructura interna que pone énfasis en la antigüedad y la evaluación de los empleados, buscando mantener relaciones laborales estables y duraderas.

Así, la intervención del Estado y la organización sindical, constituyen las fuerzas primordiales en el establecimiento de mercados internos de trabajo, a través de aparatos normativos complejos, acordes al establecimiento de modos de regulación laboral que protegen el empleo, buscando un trato equitativo (demanda sindical central), pero sin dejar de lado que operan bajo un modelo productivo taylorista-fordista.

En México, con el establecimiento de políticas de crecimiento industrial, encontramos rasgos de este tipo de régimen, que adquirieron características históricas particulares. Ello no quiere decir que se implantó en nuestro país un “modelo” semejante a lo

ocurrido en los países desarrollados, pero sí que adoptó ciertos rasgos importantes de los Estados de bienestar. Durante un largo período que es posible ubicar entre los años cuarenta y principios de los ochenta del siglo XX, el Estado mexicano efectivamente impulsó políticas de crecimiento industrial, fomentando la inversión privada, e invirtiendo él mismo en sectores clave del crecimiento económico.¹¹ Encontramos una política que combinaba financiamientos y exenciones fiscales con apoyos a la inversión privada para desarrollar la industria manufacturera, desplazándola de otros sectores, como la industria extractiva y los servicios en los que había sido más activa antes de la Segunda Guerra Mundial.

En paralelo, el Estado se constituyó como inversionista directo en esos espacios industriales básicos como la siderurgia y el petróleo, además de destinar recursos a la infraestructura de transportes y carreteras, la electricidad y la creación de algunas empresas de apoyo en el sector agrícola.

En líneas generales, las políticas económicas tuvieron como objetivos impulsar el crecimiento económico a través de la inversión del Estado y de políticas proteccionistas a la inversión privada nacional, para lograr como meta prioritaria el desarrollo estable de la economía capitalista, con equilibrio en la distribución de la riqueza. Así, se impulsaron proyectos económicos como la “sustitución de importaciones” y el “desarrollo industrial hacia dentro”, que permitieron el establecimiento de una fase prolongada de desarrollo estable.

¹¹ Las bases para el establecimiento de las políticas y los programas que impulsaron la industrialización se ubican en el gobierno de Lázaro Cárdenas, (1934-1940) que incrementó la participación de la iniciativa privada en la industria manufacturera al tomar acciones de intervención estatal en algunos espacios económicos.

En el terreno social y político, las condiciones de estabilidad y paz social, también permanecieron durante el período que va de 1940 y hasta 1968, si bien es necesario reconocer que en el caso de los sectores obreros, hubo algunos enfrentamientos políticos entre organizaciones que se abanderaban como seguidores de distintos grupos internos al Partido Revolucionario Institucional (PRI), en proceso de consolidación como partido de Estado.¹² En este contexto, también debemos reconocer que México no cuenta aún constituirse en un Estado democrático –considerando que los Estados de bienestar en Europa y el Estadounidense, como “modelos” en este régimen, si son democráticos–. Si observamos que la dirección del régimen político se encuentra asociado a un partido de Estado, y si consideramos que la participación y la libertad de organización (especialmente de sindicatos independientes) se encuentra fuertemente limitada, e inclusive no hay indicios de procesos electorales libres y efectivamente democráticos. Entonces, es necesario enfatizar que este rasgo democrático no acompaña al proceso de conformación del régimen de Estado benefactor de otras latitudes, se trata más bien de un Estado burocrático-autoritario.

A este respecto, es necesario reconocer el papel primordial del *corporativismo* en el establecimiento de los modos de regulación laboral del período. En esos años, lo que caracteriza a estos modos de regulación se entiende a partir de las particulares relaciones entre los sindicatos y el Estado –o más precisamente entre burocracias estatales y

¹² El PRI se estableció e inició su proceso de consolidación como partido de Estado en los años cuarenta y se conforma a partir de sectores corporativizados, que en ese entonces se encontraban en un proceso de reconfiguración y ajuste, después de los gobiernos emanados de la revolución. Es el caso, por ejemplo, de la formación de la *Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos* (CROC), en franca oposición a la *Confederación de Trabajadores de México* (CTM), ambas vinculadas al PRI, pero asociadas a distintos grupos (Pérez, 1991).

burocracias sindicales–, mediadas por un intercambio político, que condujo al establecimiento de grandes corporaciones sindicales aliadas al gobierno y al partido de Estado. Así, cobra importancia el establecimiento de un modo de regulación laboral, basado en este control sindical y el intercambio político, cuestiones que se lograron en parte debido al marco jurídico que operaba ya en ese momento, constituido por la Ley Federal del Trabajo.

“El acercamiento entre los sindicatos y el Estado mexicano a partir de un sustancial intercambio político –leyes protectoras, salarios crecientes y respaldo a las dirigencias aliadas a cambio del control de la movilización obrera–, así como su institucionalización jurídica y política, configuraron por varias décadas una solución con ganancias para todos sus integrantes, incluyendo a los trabajadores ubicados en los sectores más dinámicos del modelo de sustitución de importaciones y muy particularmente en las empresas estatales que se desarrollarían en ese marco” (Bensusán, 2000: 456).

Durante los años del desarrollo industrial, los trabajadores obtuvieron ventajas importantes, debido a que el modelo económico, centrado en el impulso al mercado interno, “volvía indispensable el consumo de los trabajadores” (Bensusán, 2000: 457). Esto complementaba entonces la serie de políticas económicas que tendían a estimular el consumo.

Así las cosas, el establecimiento de un modo de regulación burocrático significó regular desde el aparato burocrático de gobierno, a través de la creación de normas que protegían al trabajador, combinado con un autoritarismo tal que impidió la conformación de sindicatos independientes. Los logros obtenidos en términos de protección al empleo, salario y la generalización de contratos colectivos de trabajo “no fueron indicadores de la fortaleza del movimiento sindical o de su capacidad para lograr la adhesión de las bases, sino de la disposición de mecanismos institucionales y del apoyo del Estado encaminados a evitar la emergencia de opciones sindicales independientes” (Bensusán, 2000:4557). Con ello, lo que logran los sindicatos fue la permanente negociación bilateral con los

empresarios, de las condiciones salariales y laborales, bajo la protección, normativa y política del gobierno.

Siguiendo con las condiciones que nos permiten hablar de que en ese entonces se formó un régimen de Estado de Bienestar, valga reconocer que en esos años se establecieron, junto con las políticas económicas y laborales antes mencionadas, programas sociales, pues se consideraba que “el país no podría seguir creciendo sin una política que contemplara la redistribución del ingreso y la ampliación del mercado nacional, para afianzar un crecimiento sostenido y la ‘paz social’” (Guadarrama, 1991: 91).

A pesar de que el modo de regulación del trabajo procuró ventajas para los asalariados pertenecientes a las corporaciones vinculadas con el Estado y el partido oficial, es posible identificar el descontento de los sectores sociales obreros y clase medias, constituidas en los años cuarenta y cincuenta. Si bien se podía encontrar cierta paz social, esta se sostenía a través de medidas autoritarias y represivas que excluían toda posibilidad de participación democrática. El autoritarismo del gobierno se manifestó claramente en la represión armada del movimiento estudiantil de 1968.

Es necesario reconocer, por su parte, que si bien se verifica cierto crecimiento económico, no se logró una de las metas prioritarias: la distribución equitativa de la riqueza. No se logró a cabalidad traducir en los hechos el discurso asociado al logro del pleno empleo con estabilidad. Entre otros factores, debido a que las políticas de desarrollo agrícola, no se asociaron a la lógica del desarrollo del sector industrial, generando una amplia expulsión de campesinos del campo a la ciudad, sin la posibilidad de generar empleo para estos sectores, lo que “se tradujo en una depresión real de la tasa de salarios urbanos no calificados, que representaban la mayor parte del trabajo asalariado, y en un

apoyo más para la concentración del ingreso tanto en la industria de la construcción como en las manufacturas” (Fernández y Bejar, 1991: 119).

En los años setenta, mantener cierto equilibrio económico, se logró no sólo gracias a la inversión (fluctuante) sino también por el proceso pausado pero permanente de endeudamiento. Sin embargo, estas políticas no consiguieron controlar el déficit del Estado.

“El gobierno de Luis Echeverría había de realizar una política populista de gastos masivos, financiados con déficit y expansión monetaria, con el fin de ganar apoyo político. Esta política, que buscaba una expansión rápida del sector público y una fuerte ampliación de su papel en el proceso de decisión económica, dio por resultado una aceleración de la inflación, un aumento del déficit exterior corriente y la primera devaluación del peso desde 1954. Esta desestabilización de la economía se reforzó con la administración del presidente López Portillo, entre 1977 y 1982. Este último, apostando sobre los ingresos petroleros cada vez más importantes, se habría de comprometer con una política sistemática de reactivación basada en el déficit presupuestal y en la expansión monetaria, fácilmente financiado con los créditos otorgados por los bancos extranjeros a tasa de interés bajas y, en algunos casos, negativas. Así, la obra de desestabilización de la economía, comenzada por Luis Echeverría, habría sido continuada por López Portillo” (Guillén, 1997: 98).

A lo largo de este período, las estrategias de desarrollo económico se condujeron centralmente por la política. Se trataba de mantener la confianza en el gobierno (o recuperarla como fue el caso del gobierno de Echeverría a raíz del conflicto del 68) y de establecer mecanismo de regulación que fueron siempre conducidos y propiciados por el Estado.

Al iniciar los años ochenta, nos encontramos con el agotamiento profundo de los referentes del régimen de gobierno; esto es, se presentó la crisis no sólo de las políticas económicas, sino del modo de racionalidad que los sustentaba.

De esta forma, en México, como ocurrió años antes en el resto del mundo, las condiciones que permitieron el establecimiento y desarrollo del régimen burocrático se modificaron sustantivamente: se experimentó un cambio radical en las estructuras del régimen de gobierno: ya no se trata de reformas o ajustes en las políticas económicas y las

relaciones entre el Estado y los sectores organizados, más bien se enfrenta una crisis severa que condujo a la necesaria transformación en la racionalidad de gobierno y los modos de regulación.

2. El neoliberalismo, un régimen cimentado en el mercado

La crisis de los Estados de bienestar en el mundo se puede explicar por la transformación de los campos de fuerzas y los modos de racionalidad: la modificación del papel y las funciones del Estado y la entrada en escena de agentes económicos internacionales, para conducir cambios, en torno a la forma de gobernar, ahora centrado en las reglas del mercado, como el principal regulador de las relaciones de gobierno.

En el proceso de conformación de un régimen neoliberal, es necesario reconocer un cambio en las estructuras del modelo productivo y de acumulación. Mientras que en el Estado de bienestar se establece un modelo productivo circunscrito a las fronteras nacionales, ahora se rompen esas fronteras y se configuran economías transnacionales y polos de desarrollo regionales, lo que explica las modificaciones en la presencia, peso y función de los agentes involucrados, como el Estado.

Los procesos de globalización constituyen uno de los cambios más importantes en esta transformación. Con ello, se pautan nuevas condiciones de comercio a nivel internacional y de desarrollo del capital; se establecen nuevas relaciones entre empresas, gobiernos y mercados, en la medida en que los flujos monetarios y reales avanzan aceleradamente. (Jessop, 1999: 71)

Los cambios en el contexto global, se asocian también al agotamiento del modelo taylorista-fordista, y su transformación “hacia un paradigma orientado a la producción

flexible, la innovación, las economías de alcance, las rentas de innovación y unos patrones de consumo que cambian y se diferencian más rápidamente” (Jessop, 1999: 72) Es necesario ubicar también el surgimiento de nuevas tecnologías, que se vinculan estrechamente con los procesos de flexibilización productiva y con la generación de nuevas condiciones de producción, que impactan a su vez los niveles de competitividad.

La transformación hacia un régimen neoliberal, implica cambios en las funciones económicas Estado: “pues la combinación de la tendencia a la internacionalización con el énfasis postfordista en la producción flexible induce a quines toman decisiones a centrarse en el problema del lado de la oferta de la competitividad internacional y a subordinar la política de bienestar a las exigencias de la flexibilidad” (Jessop, 1999: 72).

A la vez, las modificaciones en las funciones del Estado, no necesariamente involucra su desaparición o una desregulación total, pues también se consideraba importante una regulación a través de la reestructuración del gasto, no sólo su reducción, reconociendo que “la apertura y el mercado no son *per se* capaces de lograr la reestructuración económica” (Ayala, 1992: 144).

En conjunto, se trata del establecimiento de estrategias y programas menos intervencionistas y más librecambistas. En ese sentido se encuentran orientadas por un modo de racionalidad “en el que se universaliza la administración de cada resquicio de la sociedad y la liberalización de las actividades humanas, modificándose radicalmente los modos de regulación estatal” (Ibarra y Rondero, 2001: 83).

Ya no se trata de supeditar la economía a las negociaciones y dirección de la política; por el contrario, la economía conduciría a la política. A este respecto, en México, encontramos modificaciones en el establecimiento de los modos de regulación, en los que

los pactos políticos corporativos, dejan su lugar a pactos económicos, que enfatizan el control salarial y disminuyen el peso que tienen los sindicatos en las negociaciones tanto políticas como económicas.

Las primeras políticas para enfrentar la crisis se centraron en controlar la inflación, cuestión que fue considerada prioritaria en todo el período. La política económica desde el primer día de gobierno, se sostuvo en discursos que enfatizaban objetivos como controlar la inflación, proteger el empleo y recuperar las bases del desarrollo.

La estrategia para controlar la inflación se sostuvo, inicialmente, en medidas como la contracción de la demanda y la restricción fiscal, cuestión que logró abatir la inflación sólo entre 1982 y 1985. El comportamiento general de la economía, para 1986-1987, mostró la imposibilidad de controlar la inflación; también que la política fiscal no lograría reconducir el crecimiento nacional. De esta forma, para finales del sexenio, se firmó el acuerdo económico conocido como Pacto de Solidaridad Económica (PSE) que sostenía, por un lado las líneas de la política fiscal de los años anteriores, pero introdujo el mecanismo de control en los salarios, los precios y las tarifas públicas. Así, hacia fines del sexenio, el control de la inflación ya no se centró en la contracción de la demanda sino en la vigilancia (primero como indización y luego como congelamiento) de los precios (Moreno y Orozco, 1989).

Las nuevas políticas económicas, impactaron en el modo de regulación del trabajo, especialmente a partir de las nuevas formas de regulación salarial.

“El arreglo sociopolítico subyacente en las instituciones laborales mexicanas funcionó de manera distinta como resultado del viraje en la política económica del comienzo de los años ochenta. Al colocarse el control de la inflación en un lugar prioritario de la agenda gubernamental, los salarios mínimos y contractuales se convirtieron en la principal variable de ajuste, manteniendo hasta la actualidad una tendencia a la baja, con la excepción de un leve ascenso de estos últimos en la primera mitad de los noventa” (Bensusán, 2000: 459).

Los ajustes económicos que se siguieron en México durante el periodo 1982-1994, con Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de Gortari en la presidencia, fueron la pauta para la generación de nuevas estrategias económicas y sociales. Se trataba del establecimiento de un nuevo régimen de gobierno, no sólo de acciones temporales para combatir desajustes económicos o políticos. Es el inicio de un nuevo proceso de institucionalización, en una etapa en la que se construyen nuevos referentes, y los acuerdos se vinculan con el establecimiento de nuevas reglas del juego, que se expresan en estrategias/programas/metastas asociadas a la acumulación económica a través del mercado y en el marco de la globalización, y que suponen también nuevas normas/tecnologías/procedimientos que involucran la participación y la corresponsabilidad en el crecimiento social y político del país.

Sin embargo, la transformación necesaria en el modo de regulación del trabajo, que debía incluir cambios en los aparatos normativos, tal como ocurrieron en las condiciones salariales, no se concretaron; por el contrario, manteniendo formalmente las condiciones normativas de la regulación laboral, se realizaron adecuaciones discrecionales por parte del gobierno a las condiciones contractuales y de trabajo que demandaban las nuevas necesidades de reestructuración de las empresas, en el marco de la competencia internacional. Esto significó:

“Un proceso de ajuste estructural y reestructuración a la baja de la contratación colectiva, en ocasiones acompañada del cambio tecnológico y organizativo [...] La inclusión selectiva cedió su lugar a una exclusión generalizada de los trabajadores respecto de los escasos beneficios del nuevo modelo económico, evolución en la que la institucionalidad vigente tuvo gran parte de la responsabilidad [...] la ausencia de mecanismos de representación de los trabajadores en el seno de la empresa y de defensa efectiva de las libertades y derechos individuales y colectivos, dejaron a los trabajadores sin armas para proteger sus intereses [...] la tendencia fue la unilateralidad en la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones a

las exigencias competitivas sustentadas en los despidos, la precariedad laboral, el abatimiento de costos salariales y la docilidad sindical” (Bensusán, 2000: 460)

A la par, los Pactos de Solidaridad, se mantuvieron durante todo el período, es decir, los acuerdos en los que se reconocía la corresponsabilidad de distintos sectores se sostuvieron, para lograr así mantener el control de la economía: “la tasa de cambio del peso frente al dólar se mantuvo contenida dentro de una banda, un tipo de régimen cambiario semifijo, y los salarios y los precios se mantuvieron controlados” (Ortega, 2003: 33).

Entre los acuerdos que lograron la renovación de los pactos económicos, se debe destacar el “compromiso” del gobierno por mantener la austeridad fiscal, y la profundización de las políticas de privatización de las empresas paraestatales¹³, así como la desregulación de la economía; con ello, y a partir de las condiciones señaladas antes sobre la regulación del trabajo, los empresarios brindaron su apoyo en las distintas emisiones de los estos acuerdos tripartitas.

También se establecieron nuevos programas de política social, como el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), de “combate a la pobreza”¹⁴, y que se sustentaba en una nueva racionalidad de gobierno, basada en el establecimiento de cambios en el papel del Estado, y la regulación de las poblaciones a través de la incorporación de ideas como el

¹³ En 1982 existían 1155 empresas paraestatales, para 1993 quedaban sólo 213. Datos del proceso de privatización tomados de Ortega (2003: 35).

¹⁴ En el documento “Combate a la Pobreza” del Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad (1990), se afirma que conducen al PRONASOL, cuatro principios fundamentales: a) respeto a la voluntad, iniciativas y formas de organización de sus participantes; b) participación plena y efectiva; c) corresponsabilidad, dirigida a romper con la idea de paternalismo estatal y d) transparencia, honestidad y eficiencia en el manejo de los recursos” Estos principios marcan líneas centrales de una nueva mentalidad de gobierno; suponen que existe una capacidad inherente de los grupos marginados y pobres para iniciar acciones dirigidas a la satisfacción de sus propias necesidades. También suponen la necesidad y capacidad de estos grupos para alejarse de la tutela del Estado haciéndose corresponsables de la administración de sus recursos, y de hacerlo eficiente y honestamente. Opera a partir de la organización de grupos comunitarios de administración conjunta, ubicado en los puntos terminales de la estructura local del Estado: los municipios.

“liberalismo social” que alimenta la construcción de una mentalidad de gobierno, que reconociera la libertad en la competencia, al mismo tiempo que la equidad. “Unidad paradójica por tratarse de componentes dialógicos que se enfrentan entre sí. Esta maniobra textual intenta eliminar el carácter excluyente del modo de racionalidad neoliberal y sus reglas de cálculo basadas en el mercado pero sin abandonar sus instrumentos” (Ibarra, 2001: 355).

Como medida central de la política económica interna, se logró la estabilización de precios, pero “para lograrlo se sobrevaluó el peso y como resultado el déficit externo creció y creció” (Meyer, 1995:33).¹⁵ En este contexto, una vez más, se tuvo que enfrentar una nueva crisis económica. En el mes de diciembre, al tomar posesión de la presidencia Ernesto Zedillo Ponce de León, se logró reafirmar el pacto económico. Sin embargo, las medidas económicas que mantenían cierta estabilidad no lograron sostener la confianza de los inversionistas nacionales y extranjeros, de tal forma que después de un debate sobre la posibilidad de romper la banda que mantenía el valor del peso estable, una fuga de capitales sin precedentes condujo a reducir las reservas del Banco de México a seis mil millones de dólares (Ortega, 2003: 48).

La crisis de diciembre de 1994 puso una vez más en tela de juicio el manejo del gobierno mexicano frente a una coyuntura crítica de la economía. Sin embargo, los cambios institucionales iniciados en 1982, aún cuando la nueva crisis económica estalló en un momento político difícil para el gobierno mexicano, siguieron su curso en un proceso de reforma radical. La continuidad en las medidas de política económica del gobierno de

¹⁵ En 1989 el déficit en cuenta corriente era ya de seis mil millones de dólares, pero en 1991 había saltado a casi dieciséis mil millones y para 1994 fue muy superior a los veinte mil millones (Meyer, 1995:33).

Ernesto Zedillo con respecto a las impulsadas por Miguel de la Madrid y Carlos Salinas, muestra cómo se mantuvo el rumbo para la institucionalización completa del neoliberalismo.

Por otro lado, acorde al contexto internacional, una estrategia como la incorporación de México a la economía global, por medio del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC), fue considerada como la vía más importante para transformar y modernizar la economía, logrando con ello una de las condiciones más importantes de la nueva economía mundial: la participación de México en los mercados internacionales.

En los últimos años, desde 1995 a la fecha, las estrategias y programas de gobierno han mantenido las medidas tomadas al inicio de la operación de este régimen. Se consolidó y diversificó la importancia del mercado en distintas esferas del gobierno: las relaciones exteriores, con la firma de diferentes tratados comerciales (además del TLC con Estados Unidos y Canadá, aunque de menor magnitud se han establecido convenios con América del sur y con Asia); el Estado ha modificado su función en cuanto a inversión económica, quedando sólo algunas de las empresas estratégicas en manos del gobierno: petróleo y energía eléctrica.

Aún cuando se puede reconocer la continuidad en las estrategias y programas económicos, es indispensable atender también a los cambios ocurridos en el espacio político mexicano. Desde finales de los años ochenta, pero con mayor claridad, a partir de la crisis de 1995, los partidos de oposición lograron ganar espacios de representación en distintos niveles de gobierno, hasta que finalmente la presidencia de la república fue ganada por el Partido Acción Nacional (PAN) representante más importante de la derecha en México, con un candidato salido de la empresa privada.

Este hecho marcó una nueva condición en el campo de fuerzas, los agentes modificaron su fuerza y su posición en la estructura de gobierno: el partido que gobernó por más de 75 años el país fue sucedido por la derecha. Sin embargo, este cambio no modificó radicalmente la racionalidad de gobierno ni los programas y aparatos de regulación que se establecieron en los años ochenta. Por el contrario ha logrado consolidar el régimen neoliberal de gobierno.

3. Las características centrales del cambio de régimen en México

En un período de sesenta años, hemos apreciado las características de dos distintos regímenes de gobierno en México. Durante casi cuarenta años operó en México un régimen burocrático, basado en la conducción de la economía por la política, en el que el Estado constituía el agente más importante del gobierno, con características propias de un Estado de bienestar. El papel del gobierno como impulsor y agente central del proceso de industrialización, permitió durante estos años negociar una serie de estrategias y operar programas económicos y políticos en los que se buscó el crecimiento económico del país, estableciendo una relación con la sociedad civil a través de programas de asistencia social con ciertos rasgos de keynesiano, y mantener la paz social —centralmente a partir de medidas autoritarias—: este era el centro de las estrategias que nos hacen ver al Estado mexicano como uno de tipo intervencionista.

Este régimen de gobierno se tradujo en un modo de regulación del trabajo autoritario-corporativista, caracterizado por "a) la protección legal para todos los asalariados; b) el fortalecimiento de la acción colectiva; c) la intervención del Estado a favor de la parte más débil de la relación laboral; d) no se previó forma alguna de participación de los

trabajadores o los sindicatos en la dirección y administración de las empresas ni en los procesos de producción, mientras, por el contrario, se institucionalizaba su presencia” (Bensusán, 2000: 256-257).

Los cambios ocurridos en el régimen de gobierno en los años ochenta, se explican a partir de la crisis estructural en el régimen de acumulación capitalista, presentes en todo el mundo. Las reformas neoliberales obedecen a la necesidad de reconocer las limitaciones del modelo productivo taylorista-fordista y el incremento de la competencia internacional, generada a partir de la globalización.

México no podía ser ajeno a estos cambios, ante la crisis de los ochenta y las presiones internacionales. Las reformas neoliberales fueron conducidas por agentes del gobierno, bajo la influencia de fuerzas internacionales, que concibieron el crecimiento adoptando como eje de la regulación a las reglas del mercado.

“En resumen, en las reformas liberalizadoras de México pueden estar implicados factores tanto nacionales como internacionales. En el nivel nacional, los agentes más importantes de esta transformación de políticas fueron funcionarios gubernamentales, más que grupos de interés nacionales organizados. En el nivel internacional entre los actores importantes hubo instituciones multilaterales —el FMI, el Banco Mundial—, funcionarios del gobierno de Estado Unidos e inversionistas extranjeros” (Babb. 2003: 245).

Así, el cambio de régimen significó transformar la mentalidad de gobierno de aquella sustentada en el control político y económico del Estado y la asistencia social, a una basada en la libertad y el predominio del mercado. Esto transformó entonces las características anteriores: ahora la economía conduce a la política. Estos cambios se tradujeron en una serie de estrategias, programas y metas, que redefinían los procesos de regulación e intervención del estado a través de los principios de libertad, participación y

corresponsabilidad, dejando de lado aquellos que se definían a partir del control y la protección (Ibarra, 2001).

Sin embargo, el modo de regulación del trabajo no operó cambios de fondo. Las empresas buscaron adecuarse a las demandas de competitividad internacional, y convirtió al mercado de trabajo mexicano en uno de los “más flexibles de la región y la legislación correspondiente en una de las más trasgredidas y con mayor impunidad [pues] crea la ocasión para el control gubernamental del proceso organizativo y reivindicativo y deja en manos del gobierno un amplio margen para determinar el alcance de la protección, incluyendo los niveles salariales” (Bensusán, 2000: 460-461).

Así, las condiciones ahora son impuestas por los empresarios –la mano visible detrás del mercado–, obligando a los asalariados a aceptar las decisiones unilaterales, a costa de su empleo. De tal forma que la seguridad en el empleo, la importancia de los contratos colectivos, la reglamentación sobre los salarios mínimos, la bilateralidad en la toma de decisiones, han dejado de ser las líneas que dirigen la regulación laboral, políticamente conducida; para dar paso a la competitividad creciente entre los propios trabajadores para mantener sus empleos, la ausencia en la escena económica de los sindicatos, y la pérdida del poder adquisitivo real de los salarios.

A lo largo del capítulo hemos buscado ofrecer al lector la construcción de un esquema teórico que nos permita abordar el análisis de la transformación de los modos de regulación del trabajo académico en México. También procuramos mostrar la pertinencia de la propuesta analítica, al atender las características de los regímenes de gobierno y los modos de regulación del trabajo en México, a lo largo de sesenta años de su historia.

La utilidad que reporta este esfuerzo analítico, se encuentra en dos sentidos: por un lado contamos ya con el esquema teórico para estudiar las particularidades que tiene la transformación de los modos de regulación del trabajo académico. Por otro, al presentar cómo fueron los procesos de cambio de los regímenes de gobierno y los modos de regulación del trabajo en sesenta años en la historia de México, contamos también con la caracterización general que nos permitirá abordar, en el siguiente capítulo, lo ocurrido en ese período histórico en relación con el trabajo académico en las universidades mexicanas.

II. INSTITUCIONALIZACIÓN Y CAMBIO DE LOS MODOS DE REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO EN MÉXICO, 1945-2000

A medida que nos acercamos
a un nuevo siglo, la nación y el mundo
se ven sacudidos por profundos cambios.
El perfil de un nuevo orden
-y las dimensiones de los nuevos desafíos-
aparecen gigantescos en el horizonte.
Es un momento que exige audacia en la educación superior,
y en la actualidad muchos se preguntan:
¿cómo puede definirse la misión de un académico
de manera tal que no sólo reafirme el pasado,
sino que refleje también el presente y
se anticipe adecuadamente al futuro?

Ernest L. Boyer, 2001

En la segunda mitad del siglo XX, el sistema universitario mexicano, como muchos otros espacios de la vida nacional, experimentó complejos procesos de transformación. Hemos afirmado que en este período se constituyó el sistema universitario moderno, cuestión que operó como contexto en los procesos de institucionalización y cambio de los modos de regulación del trabajo académico en el espacio universitario nacional. Explicar estos procesos es el propósito del presente capítulo.

Nuestro objetivo es proponer al lector una mirada que ordene y clarifique las transformaciones, ocurridas a lo largo de cincuenta y cinco años de historia de la universidad en México, en el ámbito de la regulación del trabajo académico. La forma en la que construimos el análisis se finca en la distinción entre períodos y subperíodos en los que buscamos identificar cuáles fueron los ejes que condujeron la configuración de las distintas estrategias, programas y metas, en la conformación y consolidación del sistema, y que

fueron perfilando la puesta en operación de diferentes aparatos de regulación del trabajo académico.

El objeto de análisis de este capítulo es el sistema universitario¹⁶. Nos ocupamos aquí de estudiar el subsistema de las universidades públicas en el marco del sistema de educación superior en su conjunto. Con ello, acotamos las características de estas instituciones para dar cuenta de sus particularidades y del lugar que ocupa la regulación del trabajo académico en la construcción de este sistema.

A partir del enfoque general que hemos adoptado, podremos identificar los procesos que conducen la institucionalización de diferentes modos de regulación acordes a transformaciones radicales, asociadas a la transformación del régimen de gobierno y que se vincula con el agotamiento de proyectos y la modificación de los campos de fuerzas en el sistema. También nos proponemos estudiar cómo, en la operación de estos modos de regulación, se pueden ubicar momentos o subperíodos en que se realizaron ajustes en los aparatos normativos, las tecnologías y los procedimientos con los que se regula el trabajo académico.

Para explicar dichas transformaciones, tenemos como telón de fondo la caracterización de los regímenes de gobierno que se constituyeron en México, entre 1945 y el año 2000. Nos ubicamos en estos años para explicar cómo se conformaron y que cambios experimentaron las *universidades modernas*, reconociendo que la historia del sistema de

¹⁶ Delimitamos nuestro objeto de estudio al sistema universitario, es decir, a las instituciones públicas autónomas, estatales y federales. Con ello estamos estableciendo un recorte en los tipos de institución o subsistemas que componen todo el sistema de educación superior del país. Por sus características organizativas, académicas, formas de gobierno y de financiamiento, la diversidad que supone todo el nivel de educación superior, ameritaría un tipo de análisis que no nos hemos propuesto abordar. De esta forma, en el análisis que realizamos no se incluyen las instituciones privadas, los institutos tecnológicos, las normales o las universidades tecnológicas -estas sólo serán consideradas en la medida que constituyan un punto comparativo o en caso en los que amerite una mención particular-. En adelante, cuando hablamos de sistema universitario, nos referimos específicamente a ese primer conjunto de universidades públicas.

educación superior en México, puede ser explicada a partir de sus antecedentes más allá de la segunda mitad del siglo XX; sin embargo, el centro de esta explicación la constituye el proceso de configuración y cambio de los modos de regulación del trabajo académico, por ello, nuestro objeto no es reconstruir una historia de las universidades en su conjunto, sino recuperar las condiciones en las cuales se puede analizar el problema de la regulación del trabajo académico.

I. ANTECEDENTES: SURGE LA FIGURA DE ACADÉMICO

Consideramos pertinente iniciar nuestro recorrido histórico atendiendo a la importancia que adquirieron los esfuerzos por generar un marco normativo institucional, en un período en el que la discusión sobre el trabajo académico no entraba aún en la escena política de los espacios legislativos nacionales.

Interesa reconstruir las características que conformaron el *marco legal* que dio sustento a la creación de la figura de académico para, posteriormente, caracterizar los modos de regulación del trabajo académico propiamente dicho; por ello, no se trata de realizar, sin más, un inventario de la legislación universitaria, sino ubicar en ella las bases que permitirían sustentar, más tarde, un primer modo de regulación del trabajo académico.

Partimos del reconocimiento de que en las primeras décadas del siglo XX, el modelo —organizacional y legislativo— de institución de educación superior era la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su carácter público; su organización bajo el modelo napoleónico —que separa a las facultades de los centros e institutos de investigación—; sus estructuras académicas y de gobierno; así como su marco legal, constituían el prototipo de universidad para la conformación de nuevas instituciones y para transformar las existentes.

Estas características, que consideramos son las más importantes, marcaron la pauta para la conformación del sistema universitario moderno. De ellas retomamos, como punto de partida, el sentido que adquiere el trabajo académico en la legislación previa a la Ley Orgánica de 1945. Esta legislación antecede la formación de la figura del académico y de un cuerpo académico como tal, el cual va adquiriendo forma a partir de la incorporación de instrumentos normativos que definen, cada vez con mayor precisión, la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico.

De esta forma, el primer instrumento que permite acercarnos al problema es la Ley Orgánica de 1929 —surgida de un movimiento estudiantil y del profesorado en torno a la modificación de planes de estudio en la Escuela Nacional de Jurisprudencia— la cual establece criterios para la contratación del personal encargado de la docencia. Debemos reconocer que en aquellos años, hablamos del *catedrático*. Es decir, de un:

“[...] actor del proceso de docencia, un tipo de personal cuyo centro de interés profesional y fuente de ingresos y prestigio no estaba ubicado en el interior de las instituciones universitarias: por el contrario, era en el ejercicio de su profesión específica donde residían y la presencia en la actividad docente, en todo caso, complementaba o reforzaba una identidad que se afianzaba en el exterior de las escuelas de educación superior” (Gil *et al.*, 1994: 36).

En la Ley Orgánica de 1929 se establecía que el Consejo Universitario era el órgano facultado para reglamentar sobre la provisión de profesores y nombrar al personal docente de facultades y escuelas, a partir de una terna propuesta por los representantes de profesores y alumnos. Por otra parte, el rector adquirió la facultad de nombrar y remover a los catedráticos de la universidad, cuya contratación no estuviera contemplada por la ley.

A partir de La Ley Orgánica de 1929 se reglamenta la contratación de los docentes con el *Reglamento sobre Provisión de Profesores* (1930), en el que se establecen las categorías del personal docente, los mecanismos para su ingreso, sus obligaciones y

prerrogativas, así como las condiciones de seguridad social de los catedráticos. Al mismo tiempo contempla una forma de regulación laboral para los catedráticos universitarios.¹⁷ Este primer reglamento permite apreciar cómo surge una normatividad específica para regular el ingreso y la permanencia de los catedráticos. Cuestión que se recupera y complica a partir de la segunda Ley Orgánica (1933).

Esta Ley Orgánica, a diferencia de la anterior, presta particular atención a las condiciones de una “autonomía plena”. En este sentido, otorga al Consejo Universitario el papel central para determinar la integración, el funcionamiento, las facultades y la renovación de los órganos de gobierno, así como para dictar “todas las normas y disposiciones generales encaminadas a organizar y definir el régimen de la Universidad” (UNAM 1933, en UNAM 1998: 90).

En este instrumento legal se atiende la reglamentación sobre el ingreso, promoción y permanencia del personal académico. En este marco se establece un *Régimen Estatutario Extracontractual* (1936), que tiene varias implicaciones sobre el trabajo académico. Las más importantes señalan que:

- Al personal académico se le otorga un nombramiento, no un contrato.
- El rector está facultado para nombrar, designar, cambiar o remover al personal docente, técnico y administrativo.

¹⁷ El *Reglamento sobre Provisión de Profesores* establece cinco categorías: “a) profesores libres, quienes sirvan a alguna cátedra en cualquiera de las escuelas o facultades de la institución; b) profesores adjuntos, quienes sirvan a alguna cátedra y no hayan cumplido más de cinco años en la institución; c) profesores titulares: son los catedráticos que hayan servido por más de cinco años como profesores adjuntos; d) profesores extraordinarios, son los catedráticos que hayan servido alguna cátedra en la Universidad por tiempo determinado, a título gratuito u oneroso; e) profesores *ad-honorem* son los intelectuales distinguidos que hayan sustentado cátedras en la institución”. (UNAM 1930, Artículos: 1º a 7º, en UNAM 1998: 44). También señala que el ingreso de profesores libres se realizará a partir de la Academia de Profesores y Alumnos, para cubrir las cátedras vacantes. Se evalúa a partir de documentos que acrediten la capacidad técnica y docente de los aspirantes y se señalan los motivos de remoción de los catedráticos. (UNAM 1998: 44-46)

- *El Consejo Universitario tendrá facultad de veto en casos extraordinarios.*
- Los catedráticos que tengan una antigüedad de tres años, sólo podrán ser removidos por dos terceras partes del Consejo y con previa oportunidad del interesado para defenderse.
- Se establece derecho de pensión cuando los catedráticos hayan servido a la Universidad por más de 20 años.
- Los ascensos se lograran por antigüedad. (UNAM, 1998)

El hecho de que el trabajo de los catedráticos y trabajadores administrativos fuese materia de regulación con carácter estatutario y no contractual, se puede explicar en relación con lo establecido en 1931 al ser formulada la Ley Federal del Trabajo, reglamentaria del Artículo 123 Constitucional.¹⁸ Al crearse esta reglamentación, se argumentó que las relaciones entre las universidades y su personal se encontraban comprendidas en estas disposiciones laborales. Sin embargo, la Suprema Corte sostuvo que el régimen del personal universitario se asimilaba al de los servidores públicos, sustentando esta declaración en el hecho de que, entre la universidad y sus trabajadores, no se celebraba contrato de trabajo alguno, sino que recibían un nombramiento, propio de los servidores públicos.

Este hecho desencadenó una serie de problemas relacionados con una interrogante central: ¿se debe concebir a los trabajadores universitarios como trabajadores de empresa o asimilarlos a los trabajadores del sector público? En el marco de la discusión por definir el trabajo universitario se desconoció el que fue el primer Sindicato de Empleados de la

¹⁸ Nuestro trabajo se centra en el análisis de la regulación del trabajo de los catedráticos —que más tarde se llamarán académicos— y no del universitario en general, que incluiría también el administrativo. No obstante, durante estos primeros períodos, la mayor parte de los referentes generales de regulación laboral, incluyen ambos sectores, aunque se crean reglamentos especiales para los catedráticos. En este sentido, si bien los reglamentos a que hacemos referencia están dirigidos a regular el trabajo de los catedráticos, es importante aclarar que el régimen estatutario se establece también para regular el trabajo administrativo.

Universidad Nacional Autónoma y con ello, el primer Contrato Colectivo de Trabajo (CCT), firmado en 1932.

Una vez establecido el régimen estatutario para los trabajadores universitarios, y en el marco de la creación del *Estatuto General*, en 1940 se crea el *Reglamento de Oposiciones para ocupar las cátedras vacantes en escuelas y facultades*. Las oposiciones operarían a partir de una vacante, de nueva creación o por ausencia del titular, que sería asignada a través de un dictamen emitido por un jurado integrado por profesores designados por el director de la facultad; cada año se evaluaría el desempeño del profesor y después de tres años se propondría, en su caso, como profesor titular.

A partir del Estatuto General, se elaboraron una serie de reglamentos que regirían en lo sucesivo la definición del trabajo de los profesores y los mecanismos para su ingreso, promoción y permanencia.¹⁹ Consideramos importante destacar que en 1943, con el *Reglamento que crea la posición de profesor universitario de carrera en la escuela de bachilleres (Nacional Preparatoria e iniciación profesional) en la Facultad de Ciencias y en la Facultad de Filosofía y Letras* (UNAM 1943, en 1998: 243), se incorpora en el marco normativo de la institución la figura de *Profesor de Carrera* la cual, sin ser general para todas las escuelas y facultades, va cimentando la formación de la figura de académico, que se distingue claramente del catedrático. Se trata de una categoría específica de los profesores ordinarios:

“los *consagrados* a las labores académicas [para quienes se considera incompatible] desempeñar: 1º servicios docentes en escuelas, colegios, academias, institutos, universidades y en general, en cualesquiera centros de enseñanza que no pertenezcan a la Universidad. 2º Empleos técnicos o comisiones retribuidos de investigación en laboratorios que no dependan

¹⁹ Como parte de esta legislación se crean reglamentos especiales para distintas escuelas y facultades: en 1940, el *Reglamento para el Personal Docente de la Escuela Nacional Preparatoria*; en 1942, el *Reglamento para el Personal Docente de la Escuela de Medicina Veterinaria*; en 1943 el *Reglamento que crea la posición de profesor universitario de carrera en la escuela de Bachilleres (Nacional Preparatoria e iniciación profesional) en la Facultad de Ciencias y en la Facultad de Filosofía y Letras* (UNAM 1998: 195, 223, 243).

de la Universidad. 3° Cargos de cualquiera categoría en dependencias u oficinas de los gobiernos municipales, o estatales, o del gobierno federal. 4° Trabajos al servicio de personas o empresas particulares, y 5° Dedicarse profesionalmente al ejercicio lucrativo de cualquier actividad” (UNAM 1943, en UNAM 1998: 243, las cursivas son nuestras).

Como se puede apreciar, la delimitación de profesor de carrera —que en los hechos incluye también al investigador— no sólo establece el dedicar tiempo completo y tener la posibilidad de obtener una categoría “de planta” (UNAM 1943, en UNAM 1998: 245), sino que va más allá: se trata de la dedicación exclusiva al trabajo de docencia y de investigación en la institución; y es a partir de ello que se puede observar el surgimiento de la carrera académica dentro de la universidad, pautada en términos de los procesos de promoción, permanencia, evaluación y seguridad social. Todos estos aspectos, son regulados por este instrumento, que servirá como base para reglamentos posteriores, en el marco de la Ley Orgánica de 1945.

Antes de iniciar propiamente la revisión en los procesos de conformación y transformación de los modos de regulación del trabajo académico, es necesario dar cuenta de que el período que abarca de 1929 a 1945 en la historia de la UNAM, debe ser comprendido como uno de los más conflictivos de su historia. En efecto, es posible identificar aquí el surgimiento formal de la figura de académico, establecida en la normatividad creada en ese período, pero es necesario recordar que “El conflicto Universidad-Estado llegó a su apogeo con el movimiento estudiantil de 1929” Guevara, 1990: 35), mismo que había iniciado desde 1925, a partir de la respuesta de los estudiantes a las medidas que tomaba la Secretaría de Educación Pública, primero en torno a la creación de las escuelas secundarias, con ello “se arrancaba tres años a la preparatoria. Por añadidura, la secundaria quedaría bajo la férula del gobierno, restándole “poder” a la Universidad Nacional” (Guevara, 1990: 33), seguido de las críticas que recibiría la

universidad durante el período presidencial de Plutarco Elías Calles y el maximato (1928-1934) en relación con la toma de decisiones y la participación de los estudiantes en la designación de las autoridades de la universidad.

De esta forma, en 1929, momento en que se establece la Ley Orgánica que daría la Autonomía a la Universidad, ésta era considerada como un problema político que no colaboraba en la construcción de una nueva nación, después del período revolucionario, debido al “egoísmo de la clase intelectual que nace de todas esas escuelas universitarias” (Guevara, 1990:33, fragmento del discurso del Secretario de Educación en 1925).

En este sentido, la autonomía universitaria fue lograda en un ambiente de franca tensión entre los universitarios y las autoridades gubernamentales, cuestión que seguiría estando presente, al menos hasta 1945. Hechos como la suspensión de actividades de la Universidad en 1935 -dos años después de la segunda Ley Orgánica-, al reconocer que no contaban con los recursos económicos necesarios para seguir operando, son muestra de la difícil situación en medio de la cual se establecieron los primeros reglamentos para atender la función y los mecanismos de regulación de los docentes de la institución.

La generación de la última Ley Orgánica, diez años después de este conflicto, se realizó en el marco de “un amplio consenso para que se realizara una reforma profunda de la Universidad que tenía que partir de una nueva Ley Orgánica [que] restituyó a la Universidad su carácter nacional y su condición de institución autónoma y al mismo tiempo pública, es decir, que recibiría subsidio regular del Estado” (Guevara, 1990: 56-57).

De esta forma, además de comprender que con las Leyes Orgánicas de la UNAM, se logró ir perfilando la idea de académico, es necesario también entender que desde esos años, el carácter de institución pública, al mismo tiempo que autónoma, dio lugar -en ese entonces, y en períodos posteriores- a un marco problemático para la definición de la

regulación laboral de sus miembros, cuestión que iremos analizando en los apartados posteriores.

Una vez que contamos con el panorama normativo en el que se basa la delimitación de la figura de académico, proponemos un recorrido por los distintos períodos que marcan los procesos de institucionalización y transformación de los modos de regulación del trabajo académico en el sistema universitario mexicano.

II. 1945-1967: LA RELACIÓN UNILATERAL, BASES PARA LA CONFORMACIÓN DEL SISTEMA

Con la aprobación de la Ley Orgánica de 1945 en la UNAM —vigente en la actualidad— entramos propiamente a nuestro primer período de análisis, y con ello, avanzamos en la caracterización de los modos de regulación del trabajo académico en el sistema universitario mexicano.

Con la legislación derivada de la Ley Orgánica de 1945 se inicia el proceso de conformación de la figura de académico, que se aleja cada vez más de los parámetros normativos que regulaban el quehacer y la vida de los catedráticos. Las figuras de profesor e investigador de carrera nos permiten hablar, al menos formalmente, de los inicios en la constitución de la nueva figura del académico, al adquirir el catedrático la posibilidad de realizar una carrera dentro de la institución donde trabaja.

Como apuntamos antes, las universidades creadas entre 1945 y la década de los años sesenta, tienen como referente a la UNAM: las instituciones adoptaron una organización basada en el modelo que distingue entre facultades, escuelas y centros de investigación, así como una estructura de gobierno que contempla la creación de Órganos Colegiados encargados de legislar, y autoridades personales con un carácter ejecutivo.

El que la UNAM fuese el modelo de universidad en ese período, se expresa con mayor énfasis en la estructura normativa que se establece en su Ley Orgánica de 1945, y que fue “adoptada, casi en todos sus términos, por la mayoría de las universidades públicas: entre 1945 y 1968 se conformaron 11 instrumentos normativos que reflejan alguna influencia de la UNAM, en 9 universidades del país” (Melgar 1994: 116, 225-227).

De esta forma, la creación de las Leyes Orgánicas de las universidades estatales seguía el modelo UNAM, estableciendo en ellas el carácter público y, aunque no en todos los casos, la autonomía para gobernarse y sus mecanismos de regulación en asuntos laborales, principalmente sobre el ingreso, la promoción y la permanencia de sus trabajadores.²⁰

Una vez establecida la “autonomía plena” con la Ley Orgánica de 1945,²¹ se declara *en definitiva un régimen estatutario especial* para la regulación de las relaciones laborales universitarias (Artículo 13 de la Ley Orgánica de 1945).²² Respondiendo a las controversias generadas con la Ley Orgánica de 1933, ahora quedaba establecido que no se aplicaría a los trabajadores universitarios el régimen previsto para los trabajadores al

²⁰ Es importante reconocer que el hecho de que la Ley Orgánica de la UNAM figura como modelo durante este período no implica que todas las instituciones que nacieron en él adquirieran su autonomía de manera inmediata. Así, instituciones que fueron creadas en el período 1945-1968 adquirieron su autonomía hasta años después. Es el caso, por ejemplo, de las universidades de Colima, Coahuila, Yucatán, Hidalgo, Baja California, Durango y Campeche.

²¹ Al hablar de “autonomía plena” nos referimos a las facultades de autogobierno, con autoridades claramente jerarquizadas y delimitadas, capacidad de autolegislación y delimitación de funciones y metas académicas y la decisión sobre contenidos de programas docentes y de investigación. En las Leyes Orgánicas anteriores (1929 y 1933) la autonomía no era plena ya que, en la primera, por ejemplo, el poder ejecutivo se reservaba facultades para designar profesores y conferenciantes. En ninguno de los dos aparatos normativos quedaba estipulado con claridad cuáles serían las facultades de los gobiernos universitarios y existe ambigüedad en los términos de la autonomía para el manejo financiero de la institución. Una reconstrucción detallada de las relaciones laborales en las universidades públicas autónomas se encuentra en Orozco (1984).

²² El artículo 13 de la Ley Orgánica dice: “Las relaciones entre la Universidad y su personal de investigación, docente y administrativo, se regirán por estatutos especiales que dictará el Consejo Universitario. En ningún caso los derechos de su personal serán inferiores a los que concede la Ley Federal del Trabajo” (UNAM 1945, en UNAM 1998: 262-267).

servicio del Estado, a pesar de su naturaleza pública; pero —atendiendo a su autonomía— tampoco se regiría por lo establecido en la LFT para los trabajadores de empresas privadas.

La aplicación del régimen estatutario dio lugar a una discusión con respecto de la *estabilidad en el empleo*. En las Leyes Orgánicas de la UNAM de 1929 y 1933, no fue planteado el problema de la contratación por tiempo indeterminado de los catedráticos y trabajadores administrativos de la universidad, cuestión que se resolvía a partir de una evaluación, aunque considerada muy subjetiva, hecha por los directores de facultades y escuelas, después de tres años de trabajo (Orozco 1984: 35).

Incluso, a pesar de que en algunas escuelas y facultades ya se había establecido la figura de *profesor de carrera*, los criterios fueron generalizados en los *Reglamentos para el Profesorado de Carrera (1945) y para Investigadores de Carrera (1947)*, (Orozco 1984: 47). Estos instrumentos matizan algunas de las prohibiciones del anterior, permitiendo la realización de actividades académicas —de investigación y sobre todo de difusión y/o extensión, aunque no de docencia—, y señalando que el tiempo de dedicación sería de 18 horas mínimo y de 30 horas máximo (UNAM 1998: 357).

Un aspecto que destaca en estos nuevos reglamentos es la definición de criterios en relación con la determinación de las plazas por parte de los directores de escuelas y facultades y la delimitación de requisitos para ocupar una plaza de profesor de carrera (UNAM 1998: 357-359).

A lo largo de este primer período, entre 1945 y 1968 —con base en el artículo 13 de la Ley Orgánica de la UNAM de 1945—, el régimen estatutario tuvo una importancia creciente al recuperar de legislaciones anteriores el criterio de que los profesores *recibían un nombramiento, no un contrato*. De esta manera, la regulación del ingreso, la promoción y la permanencia de los trabajadores académicos se estableció a partir de la creación de

oposiciones como instrumento para incorporarse a la institución y ocupar categorías superiores.

A partir de las *Bases generales que regirán las oposiciones a que deberán someterse los profesores comprendidos en el artículo 5º transitorio de la Ley Orgánica de la UNAM* aprobado por el Consejo Universitario en 1945 (UNAM 1998: 329), las oposiciones que antes eran el mecanismo para ocupar cátedras vacantes o de nueva creación, ahora son requisito para continuar en la institución: “los profesores de la UNAM que al entrar en vigor la Ley Orgánica, tenían menos de tres años completos de servicios docentes, deberán presentar oposición para continuar en sus cátedras” (UNAM 1945 en UNAM 1998: 329).

Como mencionamos antes, la estabilidad en el empleo se lograba al someterse a evaluaciones anuales y en un plazo de tres años se decidía ofrecerle al profesor la titularidad de una cátedra. Debemos poner énfasis en que las evaluaciones aplicadas en esa época se basaban en criterios del orden cualitativo. Una comisión compuesta por profesores y estudiantes de cada facultad o escuela realizaba un estudio para que se “decretara la separación del profesor *que a su juicio* no había desempeñado *satisfactoriamente* la cátedra” (Orozco 1984: 35. Las cursivas son nuestras).

Este recuento de reglamentos del período no busca sólo reconstruir los procesos bajo los cuales se va normando la creación de la figura de académico. ¿Qué significado tiene toda esta reglamentación en el sistema universitario? La respuesta permitirá explicar el surgimiento de todo un aparato normativo en un período relativamente corto.

Se advierte en ello que la estrategia central en este período surge del reconocimiento de las autoridades institucionales, agentes centrales del proceso, de la necesidad de edificar el aparato de regulación —primordialmente las normas— para establecer los referentes

mínimos en los procesos de ingreso, promoción y permanencia y con ello, de la instauración de relaciones laborales claras.

Como hemos reiterado, la UNAM constituye el referente institucional para las universidades creadas o reformadas en el período. De ello, lo que nos interesa destacar es que la vida universitaria y el trabajo académico se sustentan en la elaboración de este nutrido marco normativo institucional que nos habla, por un lado, de la ausencia de un marco jurídico nacional y, por otro, de que son las instituciones en sí mismas las que logran construir las bases para la conformación de un cuerpo académico, cuyo referente es precisamente la construcción de su propia institución. Por lo tanto, la construcción de lo que propiamente se concibe como un sistema universitario, no es un proceso que se verifique durante este período, se trata más bien de un conjunto de universidades construyendo sus leyes internas, sin referentes nacionales.

Nos interesa sobre todo cuestionarnos por qué el trabajo académico, durante este período, estuvo regulado por una normatividad interna. Este proceso se explica en el marco de una lucha de 15 años por establecer las condiciones de operación de la autonomía universitaria. En la Ley Orgánica de 1933 y más claramente en la de 1945, el ejercicio de la autonomía se inscribía, entre otros ámbitos, en la capacidad de la institución para auto regularse. De esta forma, el que las relaciones laborales y la regulación del trabajo estuviesen en manos de las propias instituciones, representaba uno de los más importantes indicadores del ejercicio pleno de la autonomía. También es reflejo de una intensa vida de los órganos colegiados.

En el período —además de los reglamentos mencionados para la regulación del trabajo académico y de la reglamentación del Estatuto General— se elaboró una serie de reglamentos dirigidos a la regulación de la Junta de Gobierno (1945), el Patronato (1945),

el Tribunal Universitario (1946) y, para distintos años hasta 1968, reglamentos de pagos, exámenes, calendarios escolares y de inscripciones.²³ Este proceso se puede apreciar en la mayor parte de las instituciones creadas en este período (Melgar, 1994).

Sin embargo, algunos problemas laborales surgieron de esta normatividad. Entre ellos, la del derecho de los trabajadores para organizarse en sindicatos. El problema no era menor, ya que implicó un largo proceso de iniciativas fallidas por lograr el registro de sindicatos, situación que no se lograba, en parte, debido a la ambigüedad con que este punto se expresaba en las legislaciones universitarias. Pero también a la ausencia de un referente legal en la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS), y a la discusión sobre la asimilación del régimen de los trabajadores universitarios a la de los trabajadores al servicio del Estado, presente desde la creación de la Ley Federal del Trabajo (LFT), en 1931.

A pesar de estos problemas, hubo iniciativas paralelas para formar sindicatos universitarios, por ejemplo, el Sindicato de Empleados y Obreros de la Universidad Nacional Autónoma de México (SEOUNAM), que se creó en 1933 y operó hasta 1949, fecha en que la STPS le retira el registro. Desde 1949 en la UNAM surgieron algunos sindicatos y asociaciones que buscaron su registro: en 1957 el Sindicato de Trabajadores de Espectáculos Públicos en la Ciudad Universitaria, que sólo cuidaba del cumplimiento de los contratos con instancias externas a la UNAM; en 1963 el SEOUNAM busca nuevamente su registro —que le es negado— y en 1965 se conforma la Asociación de Trabajadores Administrativos de la UNAM (ATAUNAM), que logra su reconocimiento como asociación y no como sindicato (Woldenberg, 1988).

²³ Entre 1945 y 1968 fueron elaborados más de cien reglamentos que regían la vida universitaria. Algunos de ellos, significaron realmente sólo modificaciones y ajustes anuales. Es el caso de los reglamentos de pagos, de exámenes y de inscripciones, así como relacionados con servicios escolares para los estudiantes.

Para el caso específico de los académicos también existieron varias iniciativas, en vinculación con empleados o de manera independiente: en 1955 la Unión de Profesores, Empleados y Trabajadores de las Preparatorias Uno, Tres y Cinco; en 1964 se trata de formar el Sindicato de Profesores, Empleados y Trabajadores de la UNAM; en 1965, paralelamente al de la Asociación de Trabajadores Administrativos, se busca el registro para el Sindicato de Profesores de la UNAM. Si bien estas organizaciones buscaron siempre el reconocimiento legal y la representación de sus agremiados, la ambigüedad que caracterizaba la legislación al respecto impidió su formalización. (Orozco 1984: 50-56 y Pulido 1980: 24 -38).

En efecto, aunque en las instituciones universitarias públicas se realizaron esfuerzos por lograr el reconocimiento de organizaciones que representaran los intereses de sus trabajadores, tanto las políticas estatales de control de los sindicatos, como la formación de organizaciones gremiales por sectores o ramas (como la CROM) no contemplaron las necesidades y derechos de las organizaciones de trabajadores universitarios.

De esta forma, destacamos dos aspectos cruciales en la regulación de las relaciones laborales en el período. Por un lado, el establecimiento de un régimen estatutario especial, normado por legislaciones institucionales, no explícito en la legislación federal y, por el otro, la ausencia de reglamentación y acciones concretas para lograr el reconocimiento del derecho a formar organizaciones de representación de los trabajadores universitarios.

Este modo de regulación también se explica, en un nivel más general, por la ausencia de estrategias nacionales y programas específicos dirigidos al sector de educación superior en este período. Si bien en 1959 es creado el primer programa de política pública explícitamente dirigido a la educación, éste se centraba en la educación básica. Nos referimos al Plan para el Mejoramiento y Expansión de la Educación Primaria en México, o

Plan de Once Años, que entre sus objetivos más importantes tenía: incrementar la oferta a través de la construcción de escuelas y la preparación de un mayor número de maestros normalistas; modificar la estructura de la enseñanza básica, revisando y actualizando los planes y programas y, fortalecer la educación dotando de materiales, por lo que se generó la primera Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Con estas medidas, el Plan de Once Años, preveía incrementar la cobertura, especialmente en zonas y sectores pobres.²⁴

En relación con ello, como veremos, es importante reconocer que el Plan de Once Años, tuvo consecuencias en la generación de mayor demanda de educación superior en los años setenta y principios de los ochenta.

¿Qué ocurría entonces con el sistema universitario? Si es posible hablar de una estrategia de agentes nacionales —autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), creada en 1950— dirigida a la educación superior, y en particular al sistema universitario, ésta se expresa en el impulso a la creación de nuevas instituciones y a la conversión de algunas existentes.

En 1940 existían cinco universidades públicas, para 1970 existían 28. Es decir, en tres décadas se crearon 23 nuevas universidades. También creció el número de instituciones en el sector tecnológico: en 1940 había una institución y en 1970 eran 18. El sector privado, que también contaba con una escuela en los años cuarenta, llegó a 43 instituciones en 1970 (Casillas, 1990). La matrícula total de la educación superior en 1950 ascendió a 32,143

²⁴ Este objetivo se logró en parte, "En un estudio realizado en 1971, se indica que a pesar del aumento considerable en la matrícula de las escuelas primarias, resultado del plan de Once Años, éste sólo había resuelto el problema en un 33%, ya que en 1970 quedaron dos millones de niños sin escuela cuando, de haberse cumplido cabalmente el Plan, ninguno se hubiera encontrado en esta situación" (Caballero 1981: 371).

estudiantes; en 1960 fue de 75,434; y en 1970 llegó a 208,944 estudiantes (ANUIES, 2000a).²⁵

No obstante el crecimiento institucional registrado en toda la educación superior, es el sistema universitario donde encontramos la mayor cobertura: en 1960 atendía al 79% de la matrícula nacional (Kent, 1998: 301).

Esta primera etapa de crecimiento del sistema, en cuanto al número de instituciones, se puede explicar a partir de factores como el comportamiento demográfico observado desde la década de los cuarenta y que se mantiene hasta los sesenta. Durante estos años, México experimentó una de las etapas de mayor crecimiento poblacional, que se expresa en el aumento de las tasas de natalidad y de fecundidad y la disminución de las tasas de mortalidad. Los valores del potencial de crecimiento de la población también se incrementaron: entre 1940 y 1960 el crecimiento natural (tasa bruta de mortalidad menos tasa bruta de natalidad) aumentó en un 66.7% (Morelos 1971: 246). Incluso se consideraba que la población en México "por su potencial de crecimiento, está en posibilidad de aumentar al doble su población en unos veinte años" (Morelos 1971: 248).

En este proceso es posible reconocer la creación de nuevas instituciones por el impulso de una política de desarrollo industrial, que se asocia a la formación de cuadros directivos y medios en la empresa privada y el fortalecimiento de cuadros para la administración pública. Hacia 1959 se inicia el período denominado *el milagro mexicano*, que se extiende hasta 1970. Esta nueva etapa de industrialización implicó importantes

²⁵ Los datos se presentan por décadas, y no específicamente para el periodo 1945-1968, pues no se cuenta con la desagregación que se requiere para hacer este recorte. Aún así, debemos aclarar que nuestra fuente (Casillas, 1990) para los datos de instituciones, aclara que las fuentes originales consultadas son bastante imprecisas para este período, pero son las únicas que existen. Del mismo modo debemos aclarar que no podemos ofrecer mayores datos sobre planta académica o financiamiento, pues no contamos con datos confiables al respecto. Finalmente, las cifras sobre matrícula también las presentamos por década y para el conjunto nacional del sistema, pues la desagregación por subsectores que ofrece ANUIES, se tiene sólo a partir de los años sesenta.

modificaciones en los procesos productivos: la creciente introducción y generalización de sistemas basados en la producción mecanizada, el incremento en la producción laboral y una nueva división del trabajo obrero con la incorporación de un modelo *taylorista-fordista* de producción (Toledo 2000: 14).

De esta forma, al observar la influencia de las políticas de desarrollo económico del período, podemos encontrar una primera cara de la relación entre la universidad y el Estado. “La funcionalidad de la universidad se construía a través de tres vertientes: la relación con el aparato productivo y la división del trabajo, con la composición cambiante de las clases sociales, con la formación de los intelectuales y la generación y difusión de la ideología” (Fuentes 1982: 48).

Consideramos que estas tres vertientes nos ayudan a comprender cómo el sistema universitario, durante la década de los cincuenta y la primera mitad de los sesenta, era el principal formador de profesionales, y se vinculaba con el aparato productivo y la administración pública, permitiendo la reproducción de una fuerza de trabajo especializada la cual encontraba abiertas las puertas del mercado laboral. Permitía, además, la reproducción de una ideología que se sustentaba en la imagen de desarrollo que fortalecía al Estado, representado por un ejecutivo fuerte y autoritario. Por otro lado, se incorporaban a la universidad nuevos sectores sociales: las clases medias, pues antes de los cincuenta no habían encontrado cabida en instituciones ocupadas por estudiantes de elite.

Aun cuando prevalecían la estabilidad y el crecimiento económico, la situación política manifestaba los efectos del autoritarismo. En materia de relaciones laborales, el Estado mantuvo un fuerte control de los trabajadores asalariados a través del corporativismo, que cobró fuerza en virtud del rechazo hacia los movimientos independientes. Entre 1956 y 1965 surgieron movimientos sociales de muy diversa

composición. Aunque en un principio se encontraban aislados, cada uno de ellos representaba el cuestionamiento al régimen de gobierno. Entre los más destacados podemos mencionar el movimiento de trabajadores de Ferrocarriles, el de los médicos residentes e interinos; el de los maestros sindicalizados del Distrito Federal, y el de los estudiantes del *Instituto Politécnico Nacional* (Fuentes 1982: 50).

Las universidades no eran ajenas a esta movilización. Aun cuando por un lado servían como reproductoras de la fuerza de trabajo profesional y especializada, también gestaban en su interior a un sector, cada vez más amplio, de estudiantes e intelectuales que rompían con la ideología del régimen y cuestionaban la política del gobierno. Esta es la otra cara de la relación con el Estado: mientras éste controlaba a los sectores corporativizados, las universidades eran espacios de expresión política, constituían *válvulas de escape* para el activismo de izquierda y cuestionaban profundamente la antidemocracia del gobierno. Este proceso, que condujo al movimiento de 1968, representa para nosotros el punto de inflexión que permite un cambio radical en el sistema y en los modos de regulación del trabajo académico.

Recapitulando lo expuesto anteriormente queremos poner énfasis en cuatro aspectos fundamentales para entender este primer período. Primero: a partir del modelo UNAM y derivada de la normatividad institucional se crea la figura de profesor de carrera (tiempo completo y contratos por tiempo indeterminado), que origina la de académico, frente a la del catedrático de los años cuarenta. Sin embargo, no se puede afirmar que todos los reglamentos relacionados fueran explícitos en la definición y regulación de la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico.

Segundo: a partir de la nueva normatividad institucional, adquiere mayor relevancia y se impulsa la creación de reglamentos que conducen a la regulación unilateral,

estableciendo una relación laboral universidad-académicos, para los procesos de ingreso, promoción y permanencia.

Tercero: la formación de las primeras organizaciones sindicales en lucha por ser reconocidas. Aunque no existe claridad en lo referente a los derechos laborales de los académicos (y en general de los trabajadores universitarios) para conformar sindicatos y negociar con las autoridades sobre la regulación del trabajo, la presencia y el papel de estas organizaciones en un contexto político autoritario, ayuda a comprender el proceso que conduce a su reconocimiento y fortalecimiento en el siguiente período.

Cuarto: el contexto nacional nos permite apreciar el doble papel de las metas establecidas para el sistema universitario. Por un lado como reproductor de cuadros profesionales para la empresa privada y la administración pública, y de una ideología sustentada en el desarrollo económico y el control social; y por otro, como un espacio de expresión política en donde se van formando sectores —vinculados con la izquierda— de oposición al régimen político.

En este contexto, el papel de las autoridades institucionales (Rectores y Órganos Colegiados) es central al impulsar un sistema de normas cada vez más complejo, que reconoce la necesidad de crear aparatos de regulación igualmente complejos, en los que se incluirá la operación de comisiones dictaminadoras, con procedimientos y tecnologías de evaluación también cada vez más perfilados a reconocer el conjunto de las actividades académicas, desplazándose de la consideración central de la docencia .

III. 1968-1978: LA BILATERALIDAD, INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN MODO DE REGULACIÓN LABORAL

El movimiento estudiantil de 1968 constituye el punto de inflexión que lleva a la modificación del sistema universitario y al planteamiento de nuevas estrategias, programas y metas en el proceso de regulación del trabajo académico. Este punto indica también un nuevo papel de las universidades y una nueva forma de relación con el Estado, lo que conduciría a la configuración de un modo de regulación bilateral que se institucionaliza en los años setenta.

El conflicto entre los estudiantes universitarios y el gobierno encontró su punto más tenso en la matanza del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco. Sin embargo, el movimiento significó mucho más que este terrible hecho. Implicó la movilización de amplios sectores de la población, antes y después de esa fecha. Entre otros, podemos mencionar a sindicatos independientes, padres de familia, sectores urbanos y asociaciones civiles. Significó también un cuestionamiento profundo a las estructuras políticas y al papel de instituciones como el ejecutivo y el ejército en la “democracia” del país.

El movimiento se gestó en la universidad y la cambió de manera radical. En el centro del conflicto se encontraba la lucha por la democracia y la libertad de los universitarios que, frente a un gobierno autoritario —encabezado por el Presidente Gustavo Díaz Ordaz—, sacudió las estructuras de la universidad nacional y de otras universidades. Desde años atrás se fueron constituyendo grupos estudiantiles que demandaban que la universidad abriera sus puertas a sectores que pugnaban por ingresar a la educación superior y cuestionaban la forma como las autoridades manejaban los conflictos institucionales. Es innegable que este movimiento repercutió en distintos niveles de la relación entre el Estado y las universidades:

“Hay, por supuesto, modificaciones e innovaciones importantes, pero el rumbo general está determinado por cuatro orientaciones básicas: el impulso sostenido al crecimiento del sistema; la centralización de las relaciones económicas y políticas de las instituciones en el gobierno federal y no con los gobiernos locales; la aplicación de una política inductiva para la modernización de su organización administrativa y académica; y el establecimiento de mecanismos de control y negociación para regular los conflictos en los centros de enseñanza” (Fuentes 1982: 52)

El gobierno y los agentes de regulación de las universidades y de las relaciones laborales (SEP, ANUIES, STPS) empezaron a ver a las instituciones no sólo como un espacio de reproducción de cuadros de dirigencia política y de profesionistas que se incorporarían al desarrollo productivo. Los estudiantes y académicos universitarios se reconocían como agentes del cambio político, en lucha por sus derechos laborales, partícipes de movimientos sociales que pugnaban por la apertura democrática.

Las instituciones del sistema universitario serían, en adelante, objeto de políticas sectoriales expresas y, también, un espacio para legitimar al gobierno. Sus trabajadores se movilizaban cada vez más para ser reconocidos como fuerza con un proyecto para negociar.

Este fue el inicio de un proceso que conduciría el cambio en los modos de regulación del trabajo académico (y administrativo), en el marco de la constitución de un verdadero sistema universitario. El rasgo más destacado de este nuevo modo de regulación es el surgimiento y reconocimiento formal de los sindicatos universitarios como fuerza institucional, con una importante influencia en la regulación de las relaciones laborales, en los mecanismos de contratación, promoción y permanencia del personal académico, y en la conformación de las estructuras burocráticas-universitarias.

A diferencia del período anterior, en el que las organizaciones sindicales universitarias no lograron un reconocimiento formal por parte de la STPS, ni lograron ser identificadas como un referente importante para las instituciones en la negociación de las condiciones laborales de académicos y personal administrativo, a inicios de la década de

los setenta, después de tres años de vivir la crisis política derivada de 1968, los trabajadores universitarios enfrentaron de lleno el problema del reconocimiento formal a su derecho a organizarse y a ser interlocutores de las autoridades institucionales.

La década de los setenta, en este sentido, puede ser considerada como de reestructuración de los modos de regulación del trabajo universitario en general y del académico en particular. Se trata de la institucionalización de nuevas estructuras. Este proceso tuvo las siguientes características:

Primero, el establecimiento y revisión constante del régimen estatutario de las universidades públicas, logra establecer criterios claros para la contratación, promoción y permanencia de los trabajadores académicos y administrativos. Por ejemplo, en la UNAM, en 1974, se realizó una consulta a la comunidad académica de la universidad, que derivó en un nuevo *Estatuto del Personal Académico*. Los puntos más importantes de este instrumento normativo son:

- La definición de los procedimientos para el concurso de oposición abierto para el ingreso.
- Concursos de oposición cerrados para la promoción, a través de evaluaciones con "criterios objetivos": capacidad, obra realizada y antigüedad.
- La creación de comisiones dictaminadoras encargadas de realizar las evaluaciones de los concursos tanto de ingreso como de promoción. Las comisiones dictaminadoras se integrarían por profesores e investigadores contratados por tiempo indeterminado, miembros de dependencias distintas a las que el aspirante ingresaría.
- El establecimiento de recursos de reconsideración de las evaluaciones, con el fin de salvaguardar el derecho de los candidatos a solicitar una segunda evaluación.

- El establecimiento de la libertad del personal académico para organizarse en asociaciones o colegios, respetando la autonomía universitaria. (Orozco 1984: 48-49).

Segundo, al ampliarse el derecho de formación de asociaciones, la lucha por conseguir el reconocimiento de los sindicatos se extendió y fortaleció. Incluso se registraron movimientos de huelga importantes, destacando los de la UNAM en 1972 y 1977.²⁶

Tercero, las instituciones fueron respondiendo paulatinamente a las presiones y reconociendo a la vez su importancia, fueron admitiendo y dialogando con las nuevas organizaciones gremiales. El caso más relevante, nuevamente como ejemplo dentro del sistema, es la UNAM que, en 1977, tras reconocer la existencia del Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM), firma un *convenio colectivo de trabajo*. Este hecho marcó un importante triunfo para el movimiento sindicalista, ya que en la legislación existente no se reconocía el derecho a pactar un *contrato colectivo de trabajo*, por contraponerse con el régimen estatutario.

Pero este proceso no es exclusivo de la UNAM. Al ser reconocida la posibilidad de intervenir en las relaciones laborales, otras instituciones estatales —como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Autónoma de Nuevo León, por ejemplo— no sólo lucharon por conseguir el reconocimiento de sus sindicatos, sino por lograr mecanismos de regulación colectiva del trabajo.

²⁶ La huelga de 1972, que duró tres meses, y propició la renuncia del Rector Pablo González Casanova, marcó el inicio de la lucha por lograr el reconocimiento del Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM). La huelga de 1977 lleva a la firma del segundo convenio colectivo de trabajo, y se fusionan el STEUNAM con el sindicato del personal Académico de la UNAM (SPAUNAM), dando origen al Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM) (Woldenberg, 1988).

El paso firme y decidido del movimiento sindicalista de las universidades públicas permitió que, en la década de los setenta, cada vez fueran más las instituciones que regulaban sus relaciones laborales a partir del reconocimiento de estas organizaciones, como interlocutoras de las autoridades y como representantes innegables de los trabajadores.²⁷

Los sindicatos lograron intervenir directamente en la regulación de los trabajadores administrativos y académicos, inclusive en los aspectos relacionados con la contratación, promoción y permanencia, modificando algunos de los estatutos aprobados para tal efecto. Pero este proceso no ocurrió sin contratiempos, ya que fueron materia de fuertes discusiones y negociaciones. La huelga de 1976 en la recientemente creada Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), para lograr el reconocimiento de las Condiciones Generales de Trabajo, es otro claro ejemplo de ello.

Para 1976, además del sindicato de la UNAM y la UAM en la ciudad de México, existían ya 32 sindicatos en las universidades estatales registrados y reconocidos por la STPS; 16 de ellos eran de trabajadores administrativos; nueve, de académicos, y siete, mixtos (Pulido 1980: 202). La mayor parte de ellos tuvieron antecedentes desde el período anterior. Sin embargo, adquieren su registro oficial hasta este período. Y, más importante aún, logran intervenir en la negociación de condiciones salariales y prestaciones, e intervienen en la generación de un aparato de regulación del trabajo universitario, que establecía no sólo normas generales, también procedimientos y tecnologías especialmente creadas para este espacio de la regulación institucional.

²⁷ En general se buscaba entre estos sindicatos un reconocimiento como gremios autónomos. Recuérdese que el contexto nacional en relación con la regulación laboral, se encuentra cimentada en las negociaciones políticas entre burocracias sindicales y burocracias gubernamentales, en el marco del régimen burocrático-autoritario.

A partir de la entrada de los sindicatos a la vida laboral de las universidades se inicia una regulación de carácter *bilateral*. En ella, tanto autoridades como sindicatos intervienen en la regulación de los procesos de ingreso, promoción y permanencia de los trabajadores universitarios en su conjunto.

La mayor parte de los sindicatos ya reconocidos por las instituciones y por la STPS, lograron acordar nuevos aparatos y procedimientos de regulación, como el establecimiento de *comisiones de vigilancia, o comisiones mixtas* que participaban en la regulación del ingreso y la promoción de los académicos. Los estatutos y reglamentos institucionales generales, continuaron siendo el referente central en cuestiones como los concursos de oposición; la definición de tabuladores y de categorías y niveles; la conformación de las comisiones dictaminadoras y las reglas para su operación. Pero ahora se acompañaban de nuevos instrumentos como los *convenios colectivos* o las *condiciones generales de trabajo*, que debían ser compatibles con la reglamentación generada por los órganos colegiados institucionales.

Estos nuevos instrumentos estaban dirigidos a armonizar los criterios académicos derivados de las Leyes Orgánicas y Estatutos Generales, con los criterios laborales que incorporaban aspectos como: la representación, la vigilancia y la participación del sindicato en las evaluaciones, configurando así un aparato de regulación (normas-tecnologías – procedimientos) propiamente bilateral. De esta forma, las comisiones dictaminadoras, creadas en el periodo anterior, funcionaban ahora de la mano con las comisiones mixtas en su tarea resolutoria sobre las contrataciones y las promociones de los académicos. Así, en las universidades públicas se ve en operación un modo de regulación burocrático, en el que destaca un control entre las burocracias de la administración y las burocracias sindicales.

Una acción importante del movimiento sindicalista universitario fue la iniciativa, en 1976, de crear el Sindicato Único Nacional de Trabajadores Universitarios (SUNTU), que aglutinaría a los sindicatos antes mencionados. Pero esta organización no logró su registro, ya que legalmente no estaba permitido que los sindicatos universitarios conformaran una asociación o federación, derecho reservado para los trabajadores de empresas públicas por rama o industria.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que el período de 1968 a 1979 constituye el período de la *bilateralidad*, si atendemos específicamente al problema de la regulación del trabajo. Aunado a ello, es necesario contemplar otros indicadores que señalan el cambio en este período y que, de alguna manera, también derivaron del rompimiento entre el Estado y las universidades —ocurrido con el movimiento de 1968— y que ayuda a entender mejor el período en el proceso de conformación del sistema universitario. Otra variable, que con nitidez hace comprensible la nueva configuración del sistema universitario es el crecimiento que experimenta.

Se trata del período de máxima expansión y configuración del sistema universitario. Entre 1970 y 1980 se crean cinco universidades públicas autónomas en los estados de la república: la Universidad Autónoma de Aguascalientes (1973), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (1973), la Universidad Autónoma de Chiapas (1974), la Universidad Autónoma de Baja California Sur (1975), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (1976) y, en la ciudad de México, la Universidad Autónoma Metropolitana (1974); además, se crean seis escuelas de la UNAM, cuatro Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) y dos Facultades de Estudios Superiores (FES), distribuidas en la zona metropolitana de la ciudad de México.

En el conjunto del sistema universitario la matrícula crece a un ritmo acelerado y sin precedentes: la tasa de crecimiento promedio del período entre 1970 y 1975 es de 115%, mientras que entre 1975 y 1980 es de 60.8%.²⁸ Por su parte, entre 1970 y 1980, la tasa de crecimiento de la planta académica total fue de 68.4%; la de los académicos de carrera (tiempos completos y medios tiempos) fue de 108.7%. Estas cifras nos indican no sólo un crecimiento acelerado de la planta académica total, también que, proporcionalmente, el incremento de los académicos de carrera fue mayor, ya que en un lapso de 10 años, este sector se duplicó.

Aun cuando en algunas instituciones del sistema universitario la mayoría de sus académicos son contratados por horas —como es el caso de la UNAM que, en 1970, sólo el 5.5% de su planta académica era de carrera y, en 1980, este sector representaba el 8.5% de su planta total—, la creación de instituciones con modelos distintos a la UNAM, como la UAM y la UAA, nacieron con una alta proporción de personal académico de carrera. Por ejemplo, en la UAM (que nació en 1974), en 1980 tenía al 83.2% de sus académicos como personal de carrera.

Estos datos corresponden a las instituciones que nos parecen más representativas de los dos polos en la conformación de la planta académica de este período, la UNAM y la UAM. Pero, analizando en conjunto a las instituciones que componen el sistema universitario, podemos afirmar que se trata de un período donde el crecimiento general permite un incremento proporcional de los académicos de carrera, que constituyen la base de la planta total de los próximos 20 años, a quienes está dirigido el nuevo modelo de regulación de su trabajo.

²⁸ Estas tasas han sido calculadas a partir de la reconstrucción de la matrícula de las 35 instituciones públicas autónomas, con base en ANUIES: 1970-2000.

Sin embargo, la expansión del sistema en este período ocurrió sin una conducción clara por parte de las autoridades gubernamentales. A pesar de que, a diferencia del período anterior, en éste ya encontramos la formulación de programas nacionales explícitamente dirigidos a la educación superior en el marco de la Reforma Educativa (1970-1976) y del Plan Nacional de Educación (1977-1982), ninguno de ellos contempló la necesidad de regular el crecimiento que se presentaba.

Si bien, hacia el final del período se crea el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNAPPES), este aparato no inició su papel de coordinación nacional sino hasta el siguiente período.²⁹

De esta forma, la expansión puede ser calificada de *no regulada*. En este proceso confluyeron dos factores: por un lado, continúa el crecimiento demográfico registrado en el período anterior y, especialmente, el crecimiento de los sectores jóvenes de la población. Por otro, es posible afirmar que la expansión no regulada tuvo un motor central: el financiamiento.

En el contexto de un crecimiento económico, especialmente derivado del *boom petrolero*, el incremento del financiamiento al sistema universitario permitió que las instituciones crecieran como lo hicieron pero que, además, cobrara un nuevo perfil la relación con el Estado. Como hemos reiterado, el movimiento de 1968 generó un ambiente propicio para el fortalecimiento del sindicalismo, pero también implicó la necesidad del gobierno de renovar sus espacios y medidas de legitimación. Consideramos que el

²⁹ El SNAPPES se conformó por una serie de instancias de planeación en distintos niveles: la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), los Consejos Regionales de Planeación de la Educación Superior (CORPES), los Consejos Estatales de Planeación de la Educación Superior (COEPES) y la Unidades Institucionales de Planeación (UIP). Estos aparatos no cobraron fuerza sino hasta finales de los años ochenta, en vinculación con el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES). Este punto será atendido en el análisis del siguiente período.

incremento en el financiamiento al sistema, y su consecuente apertura es uno de los mecanismos dirigidos a lograr esta meta. De tal forma que,

“El modestísimo subsidio a las universidades de los estados, 104 millones en 1970, y el más sustancial a las del D.F., 1,050 millones, se convirtieron en 1,500 y unos 5 mil en 1976, respectivamente. Al final de la década, las cifras se elevan a 5,600 millones para los estados y 13,800 para la capital” (Fuentes 1982: 52).

Este hecho implicó también una transformación de los patrones de subsidio presentes en el período anterior: entre 1950 y 1968-70 la mayor parte del financiamiento a las universidades de los estados provenía de sus gobiernos estatales y una proporción menor del gobierno federal. A partir de 1970 esta tendencia empieza a revertirse, lo cual significaba que los gobiernos estatales dejaban de ser centrales en la dotación de recursos (López Zarate 1996: 112-113).

Sin embargo, la centralización del presupuesto y su incremento, no estuvo acompañado por una coordinación o vigilancia en el uso de los recursos ni por un programa que permitiera planear el crecimiento del sistema, y mucho menos por criterios claros de asignación: “más bien parece que la habilidad política, las relaciones personales, las presiones y compromisos y la capacidad de causar conflictos fueron factores que influyeron, complementaria pero importantemente, en determinar las asignaciones de los subsidios federales” (Latapí 1982, 197).

Es interesante observar cómo el incremento del subsidio, la expansión del sistema y el reconocimiento del sindicalismo como fuerza institucional de regulación confluyeron en la conformación de un sistema universitario nuevo. Pero los mecanismos de presión de los sindicatos y de las instituciones en el manejo de los recursos, así como la movilización de los propios sindicatos, no se puede comprender sin tomar en cuenta la nueva configuración de fuerzas sociales y políticas en el país.

La conformación de grupos de izquierda, como sindicatos independientes — electricistas, maestros, ferrocarrileros— y su vinculación con los sindicatos universitarios, así como la acción de algunos partidos políticos como el PSUM—que actuaban en las universidades mediante campañas y mítines con fines electorales—, reflejaban la composición de sectores opositores más organizados y que ya no se trataba de manifestaciones aisladas y con demandas particulares como en el periodo anterior.³⁰

Pero también el gobierno buscaba construir nuevas estrategias y programas. En los dos sexenios que transcurren durante este periodo se propusieron programas políticos basados en una mayor democratización. Tanto la *Apertura democrática* como la *Reforma política* se sustentaron en la idea de buscar a toda costa mantener el orden y evitar la violencia popular. No obstante, es imposible olvidar la existencia de la llamada “guerra sucia” y el surgimiento, en 1974, de uno de los movimientos post-68 más violento: la guerrilla campesina en el sur del país.

En este contexto, las condiciones en las que surgió el sindicalismo empezaron a ser objeto de cuestionamientos y de contradicciones en las universidades. Se discutía la necesidad de crear leyes de orden laboral, generales para todo el sistema, que establecieran con mayor claridad cómo se regulaban las relaciones laborales en las instituciones autónomas de educación superior.

Como se recordará, en el marco de creación de la LFT, la regulación laboral del trabajo universitario había quedado establecida en términos estatutarios y el surgimiento de los sindicatos contradecía, en alguna medida, la generación de instrumentos colectivos de regulación del trabajo.

³⁰ Villaseñor (1988) realiza un examen de la relación entre universidades y partidos políticos. Muestra cómo hacia 1979, los partidos políticos de todas las ideologías tenían intereses electorales importantes y se vinculaban con las universidades a partir de ellos (Villaseñor 1988: 160-164).

Esto llevó a que durante los últimos tres años del período (1975-1978) se pusiera en la mesa de discusión del Congreso de la Unión la necesidad de generar una legislación específica para la regulación del trabajo universitario. Así se explican los antecedentes de la modificación normativa que dará paso al siguiente período.

El origen del debate sobre la legislación estuvo presente desde 1975. Recordemos que los trabajadores universitarios no podían ser considerados como trabajadores al servicio del Estado, aun reconociendo el carácter público de las instituciones, ya que afectaba a la autonomía, pero tampoco podían ser objeto de una regulación como si fuesen trabajadores de empresa, precisamente por el carácter público de su trabajo.

De esta forma se plantearon dos problemas: primero, el problema laboral de los trabajadores, ¿se resolvería con el apartado “A” o el apartado “B” del artículo 123 constitucional?; segundo, ¿cómo atender este problema en el marco de la autonomía universitaria?³¹

Una de las propuestas que mayor discusión generó —en un ambiente difícil propiciado por la aguerrida posición de los sindicatos vinculados con la izquierda— fue la que hiciera en 1976 Guillermo Soberón, entonces rector de la UNAM, de crear un apartado “C” al artículo 123, cuestión que no llegó a buen término debido, entre otras razones, a la abierta oposición de los sindicatos, bajo el argumento del rechazo total a ser objetos de un “estatuto de excepción de la legislación laboral” (Foro Universitario 1978: 21). En estas discusiones participaron al menos tres sectores: el Congreso de Unión, los rectores de las universidades públicas en el marco de la ANUIES y los sindicatos universitarios (Barquín

³¹ En 1960 fue creado el apartado “B” del artículo 123, en el que se establece explícitamente las diferencias entre los trabajadores al servicio del Estado y los trabajadores de empresas privadas. En 1963 se aprueba la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE) que reglamenta, desde ese entonces, el apartado “B”. Una descripción detallada y un análisis al respecto de estas diferencias y su impacto en los trabajadores universitarios se encuentra en Barquín (1984 y 2000).

1984: 7-8 y anexo II). Paralelamente, en 1978, se crea la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Esta Ley sería la primera en plantear una intervención directa del Estado en el sistema universitario:

“De acuerdo con esta ley, la asignación de recursos se determinaría en función de las prioridades, el grado de participación de las instituciones en el desarrollo del sistema de educación superior, la pertinencia de la planeación institucional y los programas de superación académica y mejoramiento administrativo y, finalmente, tomando en cuenta el conjunto de gastos de operación previstos por la IES” (Ibarra 1993: 165-166).

La discusión sobre la regulación laboral y la generación de una legislación educativa son los elementos que permiten establecer las bases para dar forma a una nueva relación entre Estado y universidad, y modificar las relaciones entre las fuerzas del sistema universitario para la regulación del trabajo académico. Las características más importantes de este período son:

Primero, surge y toma un lugar importante un nuevo agente en la regulación del trabajo académico: los sindicatos. La importancia que adquirió su presencia, no sólo se registra en el hecho de lograr su reconocimiento; también radica en que representaban un nuevo proyecto para negociar, formular programas y metas para la regulación del trabajo académico, que muy pronto lograron ser objetivados en nuevos aparatos normativos, procedimientos y tecnologías, (condiciones generales de trabajo, concursos de oposición, tabuladores, normas para la operación de comisiones dictaminadoras y comisiones mixtas, entre las más importantes).

Segundo, la segunda etapa de crecimiento del sistema y la más importante en su historia, tanto por su magnitud, como por el hecho de haberse registrado acompañada de importantes recursos, pero sin una regulación clara.

Tercero, la puesta en marcha de las primeras estrategias puntuales para la regulación laboral entre universidades y trabajadores académicos y administrativos. En este sentido, la iniciativa para crear aparatos normativos de carácter nacional en lo que toca a la relación entre sindicatos e instituciones de educación superior generó una rápida institucionalización, es decir la adopción del modo de regulación bilateral, con su consecuente traducción en procedimientos para la regulación laboral.

Cuarto, es indispensable reconocer que si bien ya se observan estrategias y programas más claros en las instituciones, así como mayor complejidad en el campo de fuerzas con la presencia de los sindicatos, el eje de la regulación es lo laboral, no lo académico. Es decir, los distintos proyectos —del gobierno central, de las autoridades institucionales, de los sindicatos— se concentran en la atención de las relaciones laborales. No se logra aún profundizar en los aspectos académicos, en la regulación de la naturaleza, el contenido y la organización de las tareas de docencia, investigación y difusión.

Con ello, lo que observamos es la institucionalización del primer modo de regulación del trabajo académico, que por un lado recuperaba las características que le fueron dando los aparatos normativos institucionales, reconocidos desde el primer período, y reflejaba la conformación de un campo de fuerzas en el que agentes universitarios, más que estatales, lograban negociar su proyecto inicial.

IV. 1980-1988: AGOTAMIENTO Y CRISIS DE LA BILATERALIDAD

Después de la discusión referida en el período anterior, en 1979 fue aceptada por las universidades la nueva legislación para la regulación del trabajo universitario. Encabeza esta aceptación el grupo de rectores de ANUIES, no sin dificultades y con la oposición de los sindicatos universitarios más radicales. Los trabajadores universitarios quedarían

inscritos en el apartado "A" del artículo 123 (Barquín 1984: 13). Para reglamentar esta decisión fue generada la llamada Ley López Portillo, que consistió en la adición del Capítulo XVII al Título Sexto de la Ley Federal del Trabajo, para regular las relaciones laborales en el sistema universitario.

Por otro lado, para armonizar este marco laboral con la legislación educativa, José López Portillo, también en 1979, llevó al congreso una iniciativa de reforma al Artículo 3º para elevar a rango constitucional la autonomía universitaria, iniciativa que fue aprobada en 1980.

¿Qué significaron estos cambios en la regulación del trabajo académico? Por un lado, las modificaciones al artículo 3º constitucional establecieron, entre otras cuestiones, cuatro aspectos fundamentales que nos interesa destacar.

La facultad de las instituciones para gobernarse a sí mismas, es decir, se excluye toda participación de los poderes ejecutivos, federal y estatal, para intervenir en el nombramiento de las autoridades universitarias y los académicos; la determinación de planes y programas, es decir, la facultad de los órganos de gobierno para delimitar las funciones institucionales y darles contenido a través de la generación de programas de docencia e investigación; la administración de su patrimonio, esto es, la capacidad para establecer los criterios que orientan el gasto de su presupuesto por la vía de los patronatos y con la intervención de los órganos de gobierno y: la fijación de los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico.

Este último punto, sin restar importancia a los anteriores, es de crucial interés para nosotros, ya que constituye la base para establecer los criterios centrales en el papel de las

instituciones, los sindicatos, las autoridades del gobierno y los académicos, directamente implicados en esta reglamentación.³²

Entre las cuestiones más claras de esta nueva legislación se encuentra la diferenciación entre trabajador académico y administrativo: los primeros son los que prestan servicios de docencia, investigación, difusión y extensión, y los trabajadores administrativos se definen por exclusión. (Orozco 1984: 109, refiere al Artículo 353-K de la LFT). Sin embargo, no existe una mención explícita al personal de confianza, aunque la universidad se reserva la facultad de realizar contratos a personal extraordinario, cuando así lo requiera. Por otro lado, en expresa vinculación con uno de los aspectos cruciales de la definición de autonomía en el artículo 353-L de la LFT se establece que “corresponde exclusivamente a las universidades e instituciones autónomas por ley regular los aspectos académicos” (LFT, 1980).

En la definición de los mecanismos de contratación y los procesos de promoción y permanencia, queda dispuesto como facultad de las universidades el contratar definitivamente a los académicos, previa aprobación de una evaluación académica, efectuada por el órgano correspondiente: comisiones dictaminadoras compuestas por miembros del personal académico. Con esto, los sindicatos perdieron toda atribución para negociar lo referente al ingreso, promoción y permanencia del personal académico (Ibarra 1993: 166).

³² El trabajo se centra en el análisis de la regulación del trabajo académico, aun cuando en distintas ocasiones nos referimos también a los trabajadores administrativos, o al trabajo universitario en general. Así, al analizar de manera particular a los académicos, dejamos a un lado el estudio del trabajo administrativo ya que a partir de esta nueva legislación quedan claramente distinguidos ambos espacios laborales. Como veremos, el trabajo administrativo sí continúa siendo materia de negociación entre sindicato y universidad, mientras que la regulación de los procesos de ingreso, promoción y permanencia del trabajo académico, así como la delimitación de su naturaleza, contenido y organización, son, en definitiva, materia de la universidad.

Otro elemento que estuvo en la mesa, incluso desde el primer período, era la definición del personal académico de carrera. La nueva legislación reconocía que el personal académico que realiza actividades de docencia e investigación puede ser contratado de tiempo completo y de medio tiempo; el personal que realiza sólo actividades de docencia también podrá ser contratado por horas. (Artículo 353, apartados K y M). En el primer caso, la dedicación exclusiva a las labores académicas permitiría el desarrollo de una carrera en la institución.

En relación con el punto anterior se reconoce la diferencia salarial (Artículo 353, apartado N) a partir de las jornadas contratadas, así como de las categorías y niveles definidos por la institución. Los salarios se definen a partir de las *actividades y jornadas*.

Con esto es posible observar que se logra, al menos en lo general, dar el paso siguiente en la regulación de lo académico. Al establecer estas definiciones salariales, y los mecanismos de evaluación para el ingreso y la permanencia, se otorga mayor precisión a las diferencias entre actividades para las distintas categorías, niveles y jornadas. Así, las normas de orden nacional ya no sólo se ocuparían de regular los aspectos estrictamente laborales; se incorporan los criterios generales sobre los cuales, cada institución define cómo se organiza y se otorga contenido al trabajo académico.

En lo que toca a la legislación estrictamente laboral, se fijaron los principios que regularían las relaciones laborales de las universidades públicas. Un primer aspecto que permite comprender la importancia que tuvo el sindicalismo al buscar una legislación que no fuera excluyente y que, a la vez, reconociera la especificidad del trabajo universitario, es el establecimiento de *Contratos Colectivos de Trabajo* (CCT). Sin embargo, en concordancia con uno de los puntos que dan sentido a la autonomía, no incluían la

definición de los mecanismos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico.

De esta forma, el CCT, se elabora para regular *condiciones de trabajo, prestaciones y salario* (Artículo 353 apartado Q). No se considera materia de negociación entre sindicato y universidad, todo lo relacionado con la organización del trabajo académico.³³

En este mismo sentido quedó delimitado el derecho a huelga (Artículo 353 apartados R, S, T), sin restringir las causales y permitiendo las huelgas por solidaridad; también se establecen Juntas Especiales de Conciliación y Arbitraje, compuestas por representantes de la institución y del sindicato, y por el presidente de la Junta de Conciliación y Arbitraje respectiva, estatal o federal.³⁴

Un hecho que marcó con toda claridad la aplicación de la nueva legislación laboral, y definió para el sistema que la regulación del trabajo académico no era materia de negociación con los sindicatos y no se incorporaría a los CCT, fue el laudo emitido por la JECA que derivó del conflicto entre la Universidad Autónoma Metropolitana y el sindicato de la institución, en 1982, dejando establecido que “sólo podrán ser materia de revisión aquellos aspectos susceptibles de contratación colectiva” (Orozco 1984: 124).³⁵ El laudo

³³ Como parte de estas limitaciones en los CCT no se negocian ciertas prestaciones como, por ejemplo, el goce de un período sabático, ya que no equivale a vacaciones o a licencia laboral y se encuentra en relación con los programas de superación académica. Tampoco es materia de negociación la determinación de planes y programas académicos que abarca la discusión, selección, elaboración, formulación, contenido, organización, control, administración, supervisión, coordinación, instrumentación, ejecución, evaluación de planes y programas de estudio, investigación y difusión (Orozco 1984: 133).

³⁴ Se definen también dos modalidades de procedimiento: primero, debe darse aviso de suspensión de labores, al menos con diez días de anticipación; segundo, definir el personal mínimo que debe continuar trabajando para la seguridad y conservación de los locales y para “seguir ejecutando labores cuya suspensión pueda perjudicar la buena marcha de una investigación o experimento en curso”. (Orozco 1984: 119).

³⁵ El conflicto entre la UAM y el SITUAM tenía que ver con la iniciativa del entonces rector Dr. Fernando Salmerón, de eliminar del CCT las cláusulas que referían al trabajo académico. Este conflicto llevó a una complicada huelga y a la renuncia del rector.

servió como referente en la aplicación de la nueva normatividad en el resto de las universidades.

Por otro lado, como uno de los aspectos que tienen que ver con el reconocimiento de los sindicatos, se otorga la titularidad del CCT al sindicato que afilie a la mayoría de los trabajadores. No obstante, continúa existiendo la restricción para formar un sindicato nacional, pero sí se permite la creación de una federación: en 1980 se crea la Federación Nacional de Asociaciones y Sindicatos del Personal Académico de las universidades Públicas (FENASPAU).³⁶

Es evidente la importancia que adquiere esta legislación aprobada en 1979-1980. De ahí que sea posible apreciar una transformación radical en los modos de regulación del trabajo académico: por un lado, con la iniciativa y aprobación de la legislación, el Estado interviene en la regulación de las relaciones laborales del sistema universitario e influye en la del trabajo académico, por otro, se da *fin a la bilateralidad* en el espacio académico, establecida de hecho en el período anterior y se esclarecen los límites y facultades de los sindicatos.

El fin de la bilateralidad implicó la desaparición de las comisiones mixtas como parte integrante de las evaluaciones y la fijación de criterios para los procesos de ingreso, promoción y permanencia de los académicos. En el futuro estas comisiones mixtas sólo permanecerían como vigilantes de la legalidad y del cumplimiento de los CCT. Esto conduce a un fortalecimiento de las autoridades universitarias, personales y colegiadas. Especialmente se modifica el papel y el peso de las comisiones dictaminadoras en el campo de fuerzas que, en adelante, no tendrían un contrapeso sindical en las decisiones.

³⁶ Ya hemos hablado del intento, en 1976, por crear el SUNTU, que muy pronto fue frenado por las autoridades. A partir de esta legislación queda claramente establecida tal restricción.

En una visión de conjunto, la nueva legislación general para las universidades públicas autónomas, puede representar el inicio de un nuevo modelo de regulación, caracterizado por una combinación de regulación unilateral³⁷ para los asuntos explícitamente académicos y una regulación bilateral en los puntos estrictamente laborales.

Una vez que inicia la aplicación de esta legislación, nuevamente la normatividad institucional sufre modificaciones. Se transforman los términos de los instrumentos colectivos del período anterior y los reglamentos y estatutos se ajustan: durante este período en 17 universidades y se crean 27 instrumentos normativos entre Leyes Orgánicas, Reglamentos Orgánicos y Estatutos (Melgar 1994:125).

Estamos pues frente a nuevos mecanismos de control. El Estado aparece más directamente implicado en la regulación directa de las universidades, ya no existe ambigüedad en la definición general de la autonomía universitaria, del trabajo académico, de la figura de académico de carrera y del papel de los sindicatos frente a un trabajo especial. Ya no hay dudas, hay principios normativos que constriñen la vinculación de los académicos con su referente gremial y existe, además, un papel primordial para las autoridades universitarias.

Pero también hay problemas graves más allá del conflicto laboral. Apenas inicia la aplicación regular de esta normatividad cuando el país entra en una crisis económica que afectaría gravemente al sistema. A partir de 1982, en los primeros años del período que nos ocupa, la economía nacional entra en una crisis generada por la caída de los precios del petróleo, principal sustento de la economía de finales de la década de los setenta, que marca el inicio de un período de reajustes y transición del modelo de desarrollo del país.

³⁷ Algunos autores consideran a ésta una regulación *multilateral*, al considerar la composición de los órganos colegiados que legislan sobre los asuntos académicos.

La crisis económica tuvo efectos importantes en el sistema universitario: el presupuesto destinado a las universidades se redujo considerablemente, provocando un estancamiento en las estrategias y los programas institucionales de crecimiento.

Esta reducción afectó particularmente las remuneraciones del personal académico y administrativo de las universidades. En 1985 entró en marcha el establecimiento de topes salariales. El salario de los trabajadores universitarios se redujo considerablemente: entre 1983 y 1990 la caída promedio anual del salario de los académicos fue de 8.4% (Soto 1990: 11).

Es importante incorporar aquí una consideración sobre los efectos de este deterioro salarial. Frente a la caída de los salarios de los académicos, su referente cambia. Si en el primer período fue la institución y en el segundo el sindicato, en este tercer período el académico ve en el mercado laboral externo a la universidad un referente importante, tanto en la valoración y remuneración de su trabajo como en la obtención de prestigio. La universidad ya no responde a las expectativas de los académicos, por tal motivo es necesario apuntalar el quehacer académico con el ejercicio profesional externo para lograr mantener sus ingresos. En ese sentido, queremos destacar dos proyectos de política nacional, para enfrentar la crisis:

Primero, se buscó establecer un sistema nacional de tabuladores para el personal académico "con el objeto de frenar los intentos de varias instituciones de subir el sueldo de los profesores sin la autorización del gobierno federal y a la vez pretendía 'normalizar' las remuneraciones académicas ante las diferencias que se observaban entre instituciones" (López Zarate 1996: 55). Esto es, se homologó el salario de los académicos, ya no existía una diferenciación entre los niveles y las categorías, las diferencias entre salarios se redujeron y se comenzó a trabajar en las universidades sin diferenciación.

Segundo, en 1984 fue atendida la iniciativa de la Academia de la Investigación Científica para crear el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con el objeto de apoyar a investigadores, otorgando un estímulo económico por su actividad. La creación del SNI representa el primer mecanismo de evaluación asociado al financiamiento individual, con ello se lograba mantener a los investigadores de prestigio en sus instituciones y se reconocía la necesidad de crear mecanismos de remuneración complementarios. (Ibarra 1993: 138).

Estos problemas económicos también incidieron negativamente en el proceso de expansión del sistema universitario y a partir de 1985 el crecimiento del sistema se desacelera considerablemente. Esto es más claro con las tasas de crecimiento: si observamos comparativamente con el período anterior, de máxima expansión, la tasa de crecimiento de la matrícula se reduce a la mitad, entre 1975 y 1980 la tasa de crecimiento fue de 60.8% entre 1980 y 1985 la matrícula había crecido el 37% (Cálculos elaborados con base en ANUIES, 1980 y 1985)

En términos similares se comporta la planta académica (habíamos indicado que, entre 1970 y 1980, la planta académica total se incrementó en 60.4% y la planta académica de carrera en 108%): entre 1980 y 1985, la planta académica total creció en 19% y la planta académica de carrera se incrementó 49%. Cabe mencionar que entre 1979 y 1989 no se crea ninguna universidad autónoma pública.

La desaceleración del crecimiento del sistema universitario puede ser explicada a partir de varios factores. Primero, la generación de políticas de austeridad derivadas de la crisis. Segundo, la aplicación de una política educativa que fortalecía otros sectores: como

el de las Universidades Pedagógicas Estatales y los centros SEP-CONACyT³⁸. Tercero, hacia la segunda mitad de los ochenta el crecimiento demográfico de los sectores jóvenes empieza a frenarse, entre otras causas, por la incorporación, a partir de los años sesenta, de políticas demográficas de control natal.

El punto que nos interesa destacar aquí es la creación de programas de política para el sector superior. Primero, es importante mencionar que uno de los aparatos de regulación creados en el período anterior, el SNAPPES, aún no opera como se había previsto. Lo más cercano a su operación es la generación del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)³⁹ formulado en 1986, y que tiene como eje conductor para plantear objetivos en un mediano plazo, el problema de la planeación, en vinculación con el SNAPPES. No obstante, la operación del sistema de planeación no generó un programa conjunto de operación entre todos los niveles y, las iniciativas de la CONPES se quedaron en el nivel programático nacional.

¿Por qué la planeación? Principalmente por la necesidad de enfrentar la administración de recursos escasos, atender una matrícula y una planta académica que crecieron sin regulación, y armonizar con la nueva legislación los procesos de regulación del sistema autónomo.

Sin embargo llegamos al final del período sin que la planeación obtenga frutos y con nuevas condiciones institucionales. Nuevamente consideramos pertinente recuperar las

³⁸ Recordemos que en 1970 se crea el CONACYT, que surge como una instancia de apoyo al desarrollo científico y tecnológico. Entre 1970 y 1989 se crearon 26 centros SEP-CONACyT que funcionarían como centros de investigación y atención al posgrado, en el marco de una nueva política sectorial: la de desarrollo de la ciencia y la tecnología, en paralelo a las políticas para la educación superior universitaria. (www.conacyt.com.mx)

³⁹ En el mismo período al PROIDES le antecede el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES). Sin embargo, este primer programa fue elaborado en un contexto que aún no contemplaba el impacto más duro de la crisis al sistema universitario. Por ello, recogemos como parte de nuestro análisis al PROIDES, más acorde con la situación que guardaba el sistema en esos momentos. Para un análisis comparativo de ambos períodos ver Rondero (1990).

características de la regulación de este período. En resumen, se basa en una nueva legislación; el sindicato ya no constituye una fuerza en la regulación del trabajo académico, participando sólo colateralmente en los aspectos estrictamente laborales; se fortalecen las autoridades universitarias para proponer mecanismos de regulación académica; todo ello frente a una crisis sin precedentes, que modifica las condiciones de trabajo y los homologa, por la vía de los salarios, lo que lleva a buscar nuevos referentes de los académicos en los espacios del mercado laboral externo.

En este panorama lo que destaca es la contradicción. Son dos caras de una moneda. Por un lado, a partir de la reconfiguración del campo de fuerzas, la salida del sindicato y el fortalecimiento de las autoridades nacionales (SEP, Congreso de la Unión) e institucionales (éstas últimas en vinculación con los órganos de legislación y de evaluación), se construyen proyectos nuevos, cuya principal línea se encuentra en la generación de un aparato normativo de orden suprainstitucional. Las nuevas leyes y reformas constitucionales dan lugar a procedimientos y tecnologías para todo el sistema, aun cuando pueden ser operados de maneras diferentes por las instituciones. Caracteriza a este nuevo panorama la posibilidad de imponer un proyecto cuyas intenciones se manifestaban a favor de la planeación.

La otra cara de la moneda es la crisis. Pero el peso de esta cara es lo que, en definitiva, determina las condiciones del período. Se trata del agotamiento y la ruptura del modo de regulación bilateral, pero sin las condiciones para iniciar un nuevo proceso de institucionalización de las estructuras y referentes recién creados. Es, entonces, un período de cambio, de desestructuración, en el que se prepara el terreno para poder operar nuevas formas de relación y de regulación, pero que aún no logran ponerse en marcha.

Finalmente, es preciso hacer una reflexión que atañe a los tres primeros períodos. Durante los años de 1945 a 1988, México vivió bajo un régimen de gobierno, cuyo modo de racionalidad se centraba en la concepción de un gobierno central fuerte, paternalista, propio de un Estado de bienestar. Las relaciones entre agentes se centraban en políticas populistas y clientelares. De alguna manera, esto se vio reflejado en la relación entre el Estado y las universidades, manejada en función de los intereses del gobierno y las capacidades de las instituciones para lograr ser reconocidas. Aun cuando se establecieron programas de apertura democrática y surgen nuevos agentes que presionaron limitando en distintos espacios la acción del gobierno, el autoritarismo permaneció siendo el centro en las decisiones y en la imposición de proyectos para regular el sistema universitario.

En el último de los períodos ya analizados, con la crisis y la necesidad de tomar medidas de control más estrictas, pero también reconociendo la existencia de un sociedad más plural, que modifica el campo de fuerzas, se sentaron las bases para iniciar un cambio en la racionalidad del gobierno y el establecimiento de un nuevo régimen.

V. 1989-2000: MODERNIZACIÓN Y EVALUACIÓN, UN MODO DE REGULACIÓN PARA LA DESHOMOLOGACIÓN

Para comprender los cambios en el modelo de regulación del trabajo académico, debemos reconocer, de inicio, que el principal problema de los años ochenta, en el sistema es la escasez de recursos, la limitación para asignar montos más altos a las instituciones y la imposibilidad de incrementar los salarios de los académicos sigue siendo una realidad. La pérdida del poder adquisitivo de los trabajadores universitarios en general, continúa representando un problema sin posibilidades de ser resuelto. A este problema le acompaña otro de carácter más general: la aplicación real de programas de planeación y de ajuste que

permita mantener al sistema en operación, después de verse abandonado en el período anterior.

A partir de la creación de los programas de *Modernización Educativa* (1989-1994) y de *Desarrollo Educativo* (1995-2000), el eje de la transformación para la modernización, en lo que toca al sistema universitario, se centra en hacer de las universidades instituciones responsables de sí mismas y corresponsables del conjunto del sistema, condicionado por estrategias y programas centrados en una planeación más detallada con eje en la evaluación.

Evaluar para regular el financiamiento, es el eje de la relación entre el Estado y la universidad. El punto de partida de los programas que operan sobre este eje es, como afirmamos antes, el reconocimiento de la insuficiencia de los recursos destinados a la educación superior.

Sin embargo, la línea más clara de la posibilidad de imponer un nuevo proyecto, descansaba en la certeza de que no era posible sólo incrementar el subsidio basándose en indicadores como la matrícula y la planta académica, o con base en las presiones y capacidades de las instituciones para lograr incrementos en los recursos asignados. Se insistió mucho en la nueva responsabilidad de las instituciones por hacerse cargo del manejo de recursos sometiéndose a evaluaciones que sustentaran la necesidad de apoyar programas de desarrollo. (SEP, 1991)

A partir de este proyecto se logra establece una relación entre el monto de los recursos asignados y los programas cumplidos, así como las metas alcanzadas por cada institución. No obstante, debemos apuntar con toda claridad que la estrategia se basa en la dotación de montos *adicionales o extraordinarios* a los destinados de manera ordinaria a las instituciones, pero que apuntalan el gasto de las instituciones para su operación y sobre todo para apoyar programas institucionales de inversión.

Esta estrategia se instrumenta a través de distintos programas. Primero, con la creación del *Fondo para la Modernización de la Educación Superior* (FOMES), que apoya con recursos extraordinarios a programas institucionales de desarrollo (inversión como el foco más importante) considerados relevantes, y que son renovables cada año, siempre que cumplan con los objetivos propuestos.

En esta línea, en 1990 en el marco del SINAPPES se creó la *Comisión Nacional de Evaluación* (CONAEVA) y con ella los *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* (CIEES) en 1991. A partir de estos dos organismos se dio arranque a la elaboración de autoevaluaciones institucionales que estuvieron, desde el inicio, asociadas con la obtención de los recursos que otorgaría el FOMES.

El vínculo entre evaluación y financiamiento también se puede apreciar en el nuevo papel del CONACyT, que se caracteriza por otorgar recursos para posgrado e investigación científica y tecnológica, a través de proyectos específicos, que se consolidó en este periodo. Entre 1991 y 1992 se efectuaron cambios de carácter administrativo y organizativo: se centralizó en CONACyT el manejo de los recursos para el posgrado, la investigación y la administración del SNI. (www.conacyt.com.mx)

Por otro lado, en la lógica de la corresponsabilidad, se buscó también que las instituciones instauraran mecanismos para incrementar los ingresos derivados de sus servicios de docencia e investigación. El cobro de servicios a los estudiantes, el incremento de cuotas por matrícula, la venta de servicios a la iniciativa privada, así como la búsqueda de financiamientos a proyectos de investigación por parte de la iniciativa privada o de otros organismos públicos, son algunos de los nuevos procedimientos que fueron impulsados para incrementar los ingresos de las instituciones. Aunque a la fecha estas medidas

institucionales representan una proporción mínima de los ingresos de cada institución, ésta ha ido aumentando cada año.⁴⁰

Siguiendo la misma estrategia de vinculación entre recursos y evaluación, para enfrentar la imposibilidad de incrementar los ingresos de los académicos y de no poder diferenciar su desempeño, se establecieron programas dirigidos a los académicos de carrera contratados por tiempo indeterminado, con la intención expresa de hacer una diferenciación entre los niveles de desempeño en las actividades académicas y sus productos. Así, se establecieron los *programas de deshomologación de los académicos por la vía de becas y estímulos*.

Vinculados a la evaluación periódica de la producción de los académicos, estos programas —que fueron planteados como provisionales, desde sus orígenes hace quince años— buscaban mantener y diferenciar en las instituciones a aquellos académicos que mostraran una producción permanente y de “excelencia”. De esta forma, los académicos que sometieran los resultados de su trabajo (medidos en productos cuantificables) a evaluación, podrían lograr incrementar sus ingresos por la vía de las becas y los estímulos, consistentes en el pago, adicional al salario, de montos variables medidos en salarios mínimos.

Estos programas han experimentado un paulatino proceso de institucionalización. Los académicos han ido incorporando y adaptando su trabajo a los ritmos y formas impuestos por las normas, tecnologías y procedimientos de evaluación, dando lugar a nuevos modos de concebir y enfrentar la relación con sus instituciones y con su propio trabajo.

⁴⁰ Véase López Zarate (1996, anexo: 163-296). En este texto se ofrece un estudio de las proporciones de los ingresos de 32 instituciones por fuente de financiamiento entre 1982 y 1994. Aquí se puede observar cómo los ingresos propios de las instituciones, en esos años, son menores que los que se obtienen por vía del financiamiento federal y estatal, aunque van en aumento.

Por otro lado, debemos subrayar el carácter de regulación que adquirió en los últimos años el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Cuando hablamos de su creación en 1984, lo ubicamos como un sistema que buscaba resolver los problemas salariales de los investigadores destacados del país. Sin embargo, en el último período se ha constituido como un importante regulador de la investigación y sus productos. No sólo por los beneficios económicos que trae a sus miembros, sino porque de alguna manera establece los parámetros del trabajo de investigación, estableciendo los criterios de evaluación de la producción académica. Este conjunto de programas condujeron a un nuevo modo de regulación del trabajo académico.

El primer rasgo de este nuevo modo de regulación es que opera bajo las mismas condiciones normativas que regulan las relaciones laborales y ubican a las instituciones como las responsables de las condiciones académicas, creadas en el período anterior. Si bien no ha sido modificado este aparato legislativo, su operación en aparatos institucionales de regulación directa ha sufrido alteraciones en su función. Las tecnologías y procedimientos de evaluación del ingreso, la promoción y la permanencia de los académicos ahora no sólo evalúan el desempeño sino que están acompañados de recursos extraordinarios. Los tabuladores cuantitativos adquieren una función más: sirven para premiar y diferenciar la productividad.

En esta misma línea, el sentido mismo de la producción no se asocia sólo con la promoción y la permanencia, logrando ascensos en la estructura de cada institución; obtener puntajes altos en las evaluaciones no sólo ubica a los académicos en rangos mayores de esta estructura, también les dota de mejores condiciones económicas, más allá de los salarios.

Asociado a la regulación laboral legislada en el período anterior, al plantearse como un problema estrictamente académico, el manejo de la evaluación y la dotación de estos recursos, no es materia de negociación bilateral, por lo que los sindicatos no han tenido oportunidad de conducir el problema a la discusión salarial. Con ello, es posible reconocer cómo en los años 80 y 90 hemos visto a los sindicatos diluirse como fuerzas institucionales de regulación. Aun cuando mantiene salvaguardado su papel como titular en la negociación de los aspectos laborales, cuando se han planteado demandas por incrementos salariales, las autoridades universitarias han respondido con programas de recuperación salarial centrados en la evaluación del desempeño.⁴¹

Otra línea de regulación del trabajo académico se encuentra en los programas de formación. El *Programa Nacional de Superación del Personal Académico* (SUPERA) y el *Programa de Mejoramiento del Profesorado* (PROMEP), de 1994, son creados para fortalecer los mecanismos institucionales de apoyo a la formación de sus académicos. La operación de estos programas también es institucional, cada universidad instaura los procedimientos específicos para lograr los apoyos necesarios y conseguir un incremento real de los grados obtenidos por sus académicos; esto, desde luego, se encuentra vinculado con los planes y programas de desarrollo institucionales.

Estos programas a nivel nacional, han planteado como meta lograr un avance sin precedentes en la obtención de grados. ANUIES (2000b) proyecta un incremento cuantitativo global de la planta académica nacional para llegar en el 2006 a un total de

⁴¹ Aun cuando hemos establecido claramente nuestro objeto de estudio en el trabajo académico, consideramos importante apuntar cómo estas medidas de evaluación se han propuesto como salida a las demandas salariales de los trabajadores administrativos. Fenómeno que ocurre al menos en la UAM y la UNAM (López Ángel 1994: 32-39).

221,000 académicos; de ellos se espera que el 26% tenga el grado de doctorado; el 41%, de maestría; y el 33% restante contará con licenciatura. (ANUIES 2000b: 172).

Estas proyecciones se sustentan en la idea de que buena parte de los académicos que actualmente laboral en el sistema serán profesores de tiempo completo y obtendrán los grados “deseables” en el corto plazo.

De esta forma, podemos identificar otro de los rasgos del cambio en el modelo de regulación del trabajo académico. Lo que nos plantea modificaciones de fondo es la incorporación de normas, tecnologías y procedimientos más finos y detallados para la regulación de este tipo de trabajo. Los programas dirigidos a la regulación de aspectos más puntuales del trabajo académico (deshomologación y formación) son reflejo de la fórmula común para todas las políticas hacia el sector: *planeación-evaluación-recursos-diferenciación*. La base de esta fórmula se realiza en la operación de estos programas en las instituciones en una relación unilateral con los académicos.

Frente a estas condiciones, los académicos nuevamente ven transformados sus referentes, que ya no son, propiamente, el proyecto institucional, el sindicato o el mercado externo. A quienes están dirigidos estos programas desarrollan vínculos más estrechos y fuertes con sus colegas de disciplina, que trasciende las fronteras de sus instituciones y aún del país.

La cercanía temporal de este periodo nos permite contar con información de primera mano para comprender mejor cómo se desarrollan las actividades de docencia e investigación. El impulso a la diferenciación ha conducido a los académicos a buscar los medios para competir por los recursos extraordinarios. La evaluación de su desempeño es individual, por ende, su producción tiende a ser mayoritariamente individualizada. No

afirmamos con ello que no existan espacios colegiados de trabajo, pero en el proceso de evaluación es el sujeto el que debe competir, no el grupo.

De esta forma, el marco en el que se realiza el trabajo de los académicos en competencia es el desarrollo de su disciplina. El ámbito institucional es trascendido por la necesidad de contar con referentes disciplinarios en los que pueda ubicarse su trabajo.

Así, encontramos que las bases del modelo de regulación no han conducido a modificar los marcos normativos sino que los han hecho más selectos pero también menos directos. Tanto las instituciones como los académicos, son los responsables de lograr un lugar sobresaliente en la competencia por los recursos. Este modelo, delega en ellos la decisión de obtener más recursos e ingresos, y lo hace por medio de normas y medidas de calidad y excelencia muy generales.

En este sentido, los procesos de evaluación, que “miden” tanto *calidad* como *excelencia*, no establecen un sentido específico de su contenido.

“Su sustancia es práctica, pues funciona sólo cuando operan las normas, tecnologías y procedimientos que aseguran la vigilancia, la medición y el registro de comportamientos de individuos e instituciones; la excelencia queda reducida así a sus indicadores, que dictan los términos de la diferenciación por la sola vacía claridad de sus índices e indicadores” (Ibarra, 2001: 359).

Finalmente es necesario ver que el sistema universitario al que, centralmente, están dirigidos estos programas, ha permanecido desde el período anterior con bajas tasas de crecimiento: En 1991, después de quince años de la última expansión institucional, fue creada la última universidad pública del país en Quintana Roo. La tasa de crecimiento de la planta académica se reduce al 19%, en promedio, aunque el personal académico de carrera

crece a una tasa del 41%, con respecto al período anterior.⁴² Por su parte, la tasa de crecimiento de la matrícula entre, 1985 y 1999 cae al 3.8%.

También debemos considerar que mientras el sistema universitario reducía su crecimiento, se creaban y fortalecían otros sectores como el de Instituciones Privadas⁴³ y el sector de Universidades Tecnológicas,⁴⁴ es ahí en donde encontramos el crecimiento del sistema de educación superior. Esto es, el sistema universitario reduce su crecimiento pero el sistema de educación superior en su conjunto se diversifica. Podemos reconocer, entonces, cómo se va configurando un nuevo sistema universitario: con un crecimiento menos acelerado, pero mejor pautado.

Estas características del sistema de educación superior se explican, en gran medida, por otras de las líneas que postulaban los programas de modernización de los últimos gobiernos. En ellas encontramos la influencia directa de organismos internacionales en el marco de la globalización. El Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ofrecen, para México y otros países en vías de desarrollo, una serie de recomendaciones que se sustentan

⁴² La tasa de crecimiento de la planta académica de carrera, encuentra su explicación en las Reformas Institucionales llevadas a cabo en el período. Como ejemplo de ello, la Universidad de Guadalajara, una de las más grandes del país, llevó a cabo una reforma que implicó, entre otras cosas, la modificación en la composición de su planta académica, aumentando la proporción de profesores de tiempo completo y medio tiempo.

⁴³ El subsistema de universidades privadas ha crecido considerablemente a partir de la década de los ochenta. Según datos de ANUIES (2000b) las instituciones particulares en 1980 eran 146, para 1990 sumaban 358, en 1999 eran ya 735. Es necesario reconocer que en este conjunto existe una gran diversidad. Si observamos las unidades de las cinco instituciones que podemos considerar como más prestigiosas y de mayor cobertura nacional, tenemos que el ITESM en 2000 cuenta con 30 unidades en toda la república; la Universidad Iberoamericana tiene 8 unidades; la Universidad del Valle de México, 19; la Universidad de las Américas, 2, al igual que el ITAM. La diversificación de las ofertas educativas de estas instituciones se llevó a cabo entre 1985 y 2000.

⁴⁴ Las primeras tres Universidades Tecnológicas abrieron sus puertas en 1991; en el año 2000, existían ya 39 instituciones de este sector en 21 entidades federativas (ANUIES 2000b: 35).

en la estrategia de transformación productiva con equidad, en la que otorgan a la educación, la ciencia y la tecnología un papel central.⁴⁵

Con algunas diferencias, estos organismos proponen un nuevo modelo de desarrollo educativo, en el que las medidas de ajuste económico del proyecto neoliberal, fungen como telón de fondo para las acciones que habría que tomar en la modernización del sistema educativo superior. Las líneas de este nuevo modelo se expresan en orientaciones como el retiro del Estado, la privatización, la marginación de los sindicatos, el fomento a la evaluación y rendimiento de cuentas, la recuperación de costos, una mayor vinculación entre el sistema productivo y educativo, y la atención prioritaria a la calidad antes que a la cantidad (Noriega, 2000, 158-159).

Como hemos visto, los programas que se operan en este período son consecuentes con las líneas apuntadas por el nuevo modelo de desarrollo educativo impulsado por estos organismos internacionales.

Las estrategias y programas iniciados en 1989, han sido fortalecidos y generalizados en el sistema a lo largo de la década de los noventa, aun cuando en el contexto nacional han ocurrido cambios importantes en los ámbitos económico, político y social.

En 1994, al inicio del período presidencial de Ernesto Zedillo, México enfrentó una nueva crisis financiera. Entre los factores económicos que generaron tal crisis —cuyo centro fue la vulnerabilidad económica frente a los capitales especulativos bursátiles— se pueden contar el endeudamiento externo, la devaluación de la moneda y factores especulativo-cambiaris. Así, en marzo de 1995 destacará una medida de política

⁴⁵ Un análisis más detallado de las propuestas de estos organismos para la educación se encuentra en Ibarra (2001, Capítulo 5). En él se ofrece una caracterización de estos organismos y sus diferencias. También es posible consultar Noriega (2000, capítulo IV).

económica que, en contraste con las políticas sociales, fue motivo de crítica y disputa política y social: el rescate bancario, FOBAPROA e IPAB.

Una serie de nuevas movilizaciones sociales se presentaron a raíz del llamado “error de diciembre” y de los programas destinados al rescate bancario, entre las que destacamos el movimiento de grupos de deudores como *El barzón*, que durante la década luchó por encontrar salida a sus demandas en el congreso. Si bien con poco éxito, ha generado una nueva línea de lo que en el período anterior denominamos el movimiento independiente.

No obstante las políticas de modernización y de reforma y los programas de “atención” a sectores marginados, como el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), el primer día de 1994 surge, en el estado de Chiapas, el movimiento más importante de los últimos años: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Este movimiento abanderaba las demandas de los indígenas chiapanecos, y de todo el país, usando estrategias no vistas en México desde los años setenta: de no ser atendidas las demandas la amenaza era el tomar las armas.

Desde ese momento y hasta abril del 2001, el movimiento zapatista se mantuvo en pie de lucha pugnando por la conformación de una ley que regulara los derechos indígenas. En el proceso se integraron grupos de apoyo y se crearon espacios de negociación (COCOPA); después se rompieron las negociaciones, que se retomaron más tarde; también surgieron otros grupos armados, aunque independientes del zapatismo; se nombraron y destituyeron representantes del gobierno y, finalmente, se conformó la comisión del congreso que formuló la Ley de Derechos Indígenas, que fue aprobada en los primeros meses de 2001.

Aunque sin alcanzar la importancia nacional y sectorial del movimiento zapatista, no podemos dejar de mencionar otro movimiento presente en los últimos dos años de la

década: el estudiantil. Nuevamente, en torno a la búsqueda por lograr reformas en la UNAM, referentes al cobro de cuotas y a la legislación sobre aspectos organizativos como el “pase directo” y el Congreso Universitario, estalló en 1999 una huelga estudiantil que duró poco más de un año y que, una vez más, culminó sin resolver los problemas estructurales de la UNAM. Sin embargo, sí logró configurar una movilización de sectores sociales organizados y civiles (algunos sindicatos universitarios, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), padres de familia) en torno a lo que denominaron la “defensa de la universidad pública”.

En paralelo, la reforma del Estado y la crisis política del partido en el poder (PRI), aunadas a las crisis económicas periódicas de los últimos sexenios, generaron cambios importantes en el panorama político y la participación ciudadana. En 1984 se registró el primer triunfo de la oposición en un gobierno estatal; a lo largo de la década de los noventa siguieron los triunfos del Partido Acción Nacional (PAN) en distintos gobiernos estatales, y del Partido de la Revolución Democrática (PRD) en las primeras elecciones para Jefe de Gobierno del Distrito Federal en 1997. Cabe mencionar que el papel de los partidos más importantes de la oposición (PRD y PAN) en las elecciones presidenciales de 1988 y 1994 fue destacado. Incluso hubo acusaciones de fraude de ambos partidos hacia el PRI.

Estos partidos fueron ganando *curules* en el congreso y la composición de éste en los últimos años, creó a la necesidad de conformar alianzas para la toma de decisiones en algunos aspectos de carácter legislativo.

Finalmente, el año 2000, marcó la culminación de 72 años de un régimen de partido único. Después de una fuerte campaña política el candidato del PAN, Vicente Fox -un candidato salido de la empresa privada- gana las elecciones presidenciales el 2 de julio, y se conforma un congreso en el que no hay mayoría partidista. Pero ha tenido que enfrentar dos

grandes problemas, la aprobación de la Ley Indígena y el rechazo de la propuesta para una nueva Ley Fiscal, que aún continúa en la mesa de discusión.

Estos no son cambios menores en el panorama nacional, tampoco ocurren aislados al proceso de globalización y cambio en el mundo. Sin embargo, no modificaron sustancialmente el panorama del sistema universitario inaugurado en el 89 y vigorizado en los primeros años de los noventa; en cambio fortalecieron la idea de que la regulación del sistema y del trabajo académico debía continuar por la vía de la modernización, la evaluación y la diferenciación, a fin de lograr un nuevo perfil del sistema y un cuerpo académico profesionalizado.

Recuperando lo antes expuesto, el modo de regulación en este período se caracteriza por la puesta en operación de programas diversos dirigidos a espacios muy particulares; ya no se trata de programas globales o de lineamientos generales, como en los períodos anteriores. Ahora la puntualización de los espacios de planeación, evaluación, dotación de recursos y salarios, así como su conducción a la diferenciación, tanto en el nivel del sistema como en relación con el trabajo académico, han perfilado un sistema de regulación más complejo: desde las instituciones hasta los académicos, en su trabajo cotidiano, deben competir por recursos e ingresos periódicamente.

Cuando en 1989 dio inicio la implementación de las políticas de deshomologación se plantearon como parte de una estrategia que buscaba enfrentar la crisis y, a la vez, diferenciar los ritmos y el desempeño del trabajo académico, tratando además de ofrecer recursos extraordinarios al trabajo con mayor rendimiento. Sin embargo, debemos dejar claro que, a diferencia de los cambios del período anterior, su institucionalización, e incluso radicalización, se lograron debido a que se experimentó en México una transformación del régimen de gobierno y su modo de racionalidad.

Apuntamos anteriormente que las líneas de los programas de modernización obedecían a proyectos de orden internacional en el marco del establecimiento del neoliberalismo. Esto en nuestro país significó la transformación de las relaciones entre el Estado y el sistema universitario; el régimen se sustenta en nuevas prácticas que se alejan del paternalismo y el clientelismo en la negociación de proyectos, y se orientan por principios de mercado y de fiscalización.

Los cambios en las relaciones entre Estado y universidad encuentran su explicación en la configuración de un nuevo campo de fuerzas, compuesto centralmente por agentes del gobierno federal: las autoridades del poder ejecutivo representadas particularmente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; además se incorporan los organismos internacionales mencionados anteriormente: CEPAL, OCDE, BM y FMI; en tercer lugar, las autoridades institucionales siguen formando parte importante del campo de fuerzas, pues tienen en sus manos la operación de los programas nacionales como nunca antes. Finalmente podemos decir que si bien los sindicatos no han desaparecido de la escena, sí han visto disminuido su peso pues no han logrado constituir un proyecto alternativo real, en este nuevo régimen neoliberal.

Estos cambios en el campo de fuerzas y en el régimen de gobierno que se observa en la regulación del sistema, se trasladan al problema de la regulación del trabajo académico a través de prácticas que, como hemos dicho, suponen un nuevo tipo de académico: el que se autorregula con base en normas generales de vigilancia a distancia, teniendo como telón de fondo una poco clara idea de la excelencia.

La institucionalización de las tecnologías y procedimientos de la evaluación, con marcos normativos institucionales para el control de la producción, como hemos visto, muestran un cambio radical en la regulación, pues ahora se realiza de manera indirecta al

plantear a los académicos y a las instituciones “la rendición de cuentas como un problema propio” (Ibarra 2001: 365).

VI. CUATRO PERÍODOS, PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y CAMBIO DE DOS MODOS DE REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

A manera de conclusión queremos recapitular la caracterización de los períodos expuestos. En los cuadros siguientes, se puede encontrar cuáles son los ejes de la regulación y los procesos de institucionalización de modelos de regulación del trabajo académico. Cada período supone condiciones distintas en este proceso de institucionalización y cambio.

Después de este recorrido, el reconocimiento que hemos hecho del sistema universitario, su entorno nacional, la identificación de estrategias, programas y metas, así como su expresión práctica en normas, tecnologías y procedimientos, podemos reconocer los procesos de institucionalización de *dos modos de regulación*: en los períodos de 1968 al 1979, de la *bilateralidad*, y de 1989 al 2000, de la *modernización y la evaluación*. Este último, claramente asociado al cambio en el régimen de gobierno, cuando se agota el régimen de Estado de bienestar con una regulación burocrática, y se establece un régimen neoliberal.

En los otros dos períodos no encontramos este proceso de transformación radical e institucionalización de nuevas estructuras. El primero, entre 1945 y 1967 de la *relación unilateral*, se caracteriza, centralmente, por representar el proceso de una incipiente formación del sistema y por la ausencia de estrategias claras para regular el sistema en general y el trabajo académico en particular, pero que sienta las bases para la conformación de la figura de académico. El período entre 1980 y 1987, si bien cuenta con aparatos de regulación con un fuerte sistema de normas nacionales, no logra su institucionalización en

el sistema pues en él se experimenta más bien un deterioro de las condiciones materiales para operar y constituye entonces el período de *agotamiento y ruptura del modo de regulación bilateral*.

Por lo anterior, si bien los cuadros que caracterizan a los cuatro períodos se exponen a partir de los rasgos distintivos de cada uno, debemos identificar claramente los cambios radicales, que dieron lugar al surgimiento de estos dos modos de regulación identificados, de aquellos que representaron ajustes o modificaciones operativas, que no representan cambios de fondo en el modo de regulación.

Al contar ya con la caracterización de los distintos períodos y la identificación de los modelos de regulación del trabajo académico para el sistema universitario, es posible acercar nuestra mirada a la forma como operan estos en una experiencia institucional. De esta forma, en el siguiente capítulo, nos centramos en el análisis de las características que adquiere la puesta en marcha de los modelos de regulación y cómo se experimentan sus cambios. en la UAM.

Cuadro 1

1945-1967

La regulación unilateral, bases para la conformación del sistema

Régimen de gobierno y modo de racionalidad. Características generales del período	Estrategias, programas y metas para la regulación del sistema y el trabajo académico	Normas, tecnologías y procedimientos para la regulación del trabajo académico	Sujeto de regulación	Regulación basada en:	Campo de fuerzas	Sistema universitario
<p>Régimen de Estado de bienestar. Racionalidad basada en relaciones clientelares, paternalistas y autoritarias. Hay un partido de estado, presidencialismo autoritario, relaciones laborales corporativas. Desarrollo económico estable, basado en programas de crecimiento hacia adentro, "milagro mexicano"</p>	<p>Sin estrategias ni programas sectoriales expresos</p> <p>La universidad es un espacio de reproducción de la fuerza laboral especializada pero también es un espacio de expresión política.</p>	<p>Sin legislación general para el sistema. En el marco de la LFT, no se establecen aún las condiciones del trabajo universitario. Discusión sobre derechos laborales, en el marco de la autonomía y el carácter público. Construcción del aparato de regulación en ciernes.</p>	<p>Aparece la figura de académico. Profesor e investigador de carrera: tiempo completo y definitivo. El referente de los académicos se centra en la construcción de las instituciones</p>	<p>Modelo UNAM: Ley Orgánica de 1945 (artículo 13), creación de Estatutos generales, Reglamento de profesores y de investigadores</p> <p>Reglamento sobre oposiciones. Comisiones dictaminadoras en relación con autoridades universitarias</p>	<p>Ejecutivo representado por SEP, Autoridades universitarias; Los rectores, como los iniciadores de la generación de normas. Estudiantes, en movilización contra las autoridades universitarias y contra el autoritarismo del Estado</p> <p>Académicos y administrativos universitarios en la formación de asociaciones y sindicatos.</p>	<p>Expansión inicial: creación de universidades públicas estatales. Isomorfismo UNAM: legislación interna: En lo laboral: sin reconocimiento de organizaciones</p>

Cuadro 2
1968-1979

La bilateralidad, un modo de regulación laboral

Régimen de gobierno y modo de racionalidad. Características generales del periodo	Estrategias, programas y metas para la regulación del sistema y el trabajo académico	Normas, tecnologías y procedimientos para la regulación del trabajo académico	Sujeto de regulación	Regulación basada en:	Campo de fuerzas	Sistema universitario
<p>Régimen de Estado de bienestar. Racionalidad basada en relaciones clientelares, paternalistas y autoritarias. Hay un partido de estado, presidencialismo autoritario, relaciones laborales corporativas. Desarrollo económico estable basado en la producción del petróleo</p>	<p>Primeros programas de política para la educación superior, en el marco de programas como la Reforma Educativa.</p> <p>Reconocimiento de los sindicatos como parte del proyecto de regulación del trabajo académico.</p> <p>Incremento del financiamiento: inversión, crecimiento. La universidad es un espacio de recomposición política y legitimación</p>	<p>Discusión hacia una legislación general, propuestas de reglamentación sobre la regulación de las relaciones laborales universitarias. Iniciativas de rectores</p> <p>Funcionamiento de la bilateralidad a partir de comisiones mixtas y legislación interna a las instituciones.</p>	<p>Académico de carrera, en claro crecimiento.</p> <p>El referente de los académicos se centra en su participación en los sindicatos</p>	<p>Legislación institucional LO, Reglamentos, estatutos: oposiciones, relación mediada por sindicatos:</p> <p>Relación entre comisiones dictaminadoras y comisiones mixtas.</p> <p>Contrataciones por tiempo indeterminado por evaluación</p>	<p>En el 68: Estudiantes Sectores de apoyo al movimiento del 68: Sindicatos independientes Ejecutivo en la formulación de primeros planes: apoyo al crecimiento y proceso de relegitimación del gobierno</p> <p>Sindicatos: logran su reconocimiento Autoridades universitarias: en la negociación con los sindicatos. Creación de agencias de regulación SNPPES</p>	<p>Expansión no regulada: crecimiento de matrícula, planta académica y administrativa.</p> <p>Nuevos modelos de universidad departamentales (UAM; Aguascalientes)</p> <p>Reformulación de legislación interna: en relación con el reconocimiento de sindicatos en lo laboral y lo académico.</p>

Cuadro 3

1980-1989

Agotamiento y crisis de la bilateralidad

Régimen de gobierno y modo de racionalidad. Características generales del periodo	Estrategias, programas y metas para la regulación del sistema y el trabajo académico	Normas, tecnologías y procedimientos para la regulación del trabajo académico	Sujeto de regulación	Regulación basada en:	Campo de fuerzas	Sistema universitario
<p>Régimen de Estado de bienestar.</p> <p>Racionalidad basada en relaciones clientelares, paternalistas y autoritarias.</p> <p>Hay un partido de estado, presidencialismo autoritario, relaciones laborales corporativas.</p> <p>CRISIS económica</p> <p>Estado en vías de recomposición democrática, <i>movimiento laboral independiente</i>: sindicatos y organizaciones sociales</p>	<p>Modificación de las condiciones de la bilateralidad con nueva legislación nacional.</p> <p>Programas para educación superior. PRONAES Y PROIDES, centro en la planeación,</p> <p><i>Frente a la caída del financiamiento: topes salariales, cero inversión.</i></p> <p><i>Abandono del SU</i></p>	<p>Nueva legislación: Reforma al Art. 3º constitucional, incorporación de la autonomía.</p> <p>LFT, adición del capítulo XVII al título sexto: del trabajo universitario.</p> <p>Nuevas normas institucionales derivas de la legislación general: regulación de lo académico en manos de las autoridades institucionales.</p> <p>CCT: para regular lo laboral.</p>	<p><i>Académico</i> de carrera</p> <p>Referente en el mercado externo combinando con la institución.</p> <p>Sin diferenciación interna: homologación salarial</p>	<p>Nueva legislación, que otorga mayor poder a la universidad, sacando al sindicato de la regulación. Académica.</p> <p>Separación de lo académico y lo laboral: regulación unilateral en lo académico, bilateral en lo laboral</p> <p>Relación Comisiones dictaminadoras con órganos colegiados en normatividad interna</p>	<p><i>Presidente</i>: López Portillo llevando las iniciativas de reformas a la legislación existente. <i>Otros agentes del ejecutivo</i>: SHCP, STPS y JECA</p> <p><i>ANUIES</i> en la delimitación de la normatividad. <i>Sindicatos</i>. En movilización contra las iniciativas de ley</p> <p>Autoridades institucionales: propuesta de adecuación de la legislación universitaria</p>	<p>Desaceleración del crecimiento, fortalecimiento de otros sectores (tecnológico y privado)</p> <p>Busqueda por crear sistema, empieza a operar el SNAPPES. pero en un nivel general.</p>

Cuadro 4
1989-2000

Modernización y evaluación, un modo de regulación para la deshomologación

Régimen de gobierno y modo de racionalidad. Características generales del periodo	Estrategias, programas y metas para la regulación del sistema y el trabajo académico	Normas, tecnologías y procedimientos para la regulación del trabajo académico	Sujeto de regulación	Regulación basada en:	Campo de fuerzas	Sistema universitario
<p>Régimen de gobierno neoliberal. Racionalidad de gobierno: basada en el mercado y la fiscalización-medición de resultados</p> <p>Medidas de ajuste económico (crisis 94). Fin del ejecutivo fuerte. Mayor democratización. Nueva conformación del congreso</p>	<p>Programas para la educación superior: <i>Modernización y desarrollo educativo</i>, programas dirigidos a espacios específicos: financiamiento extraordinario, formación, deshomologación, investigación.</p> <p>La universidad es un espacio de planeación y evaluación: rendir cuentas</p> <p>Adecuación de procedimientos y tecnologías institucionales para la evaluación</p>	<p>No hay nueva legislación, para el sistema.</p> <p>Adecuación de normas internas a los procesos de evaluación y rendimiento de cuantas</p>	<p>Académico de carrera diferenciado por desempeño: deshomologación</p> <p>El referente de los académicos se encuentra en la disciplina</p>	<p>Evaluación del desempeño: becas, estímulos.</p> <p>Incorporación de programas de formación</p> <p>Reglamentos y tabuladores cuantitativos</p> <p>Comisiones Dictaminadoras en relación con órganos Colegiados en evaluación</p> <p>Continúa la regulación unilateral en lo académico, bilateral en lo laboral, pero con diferenciación</p>	<p>Ejecutivo, representado por SEP, SHCP</p> <p>Autoridades universitarias: rectores con capacidad de generar iniciativas asociadas a los programas nacionales.</p> <p>Caída del peso de los Sindicatos, con el mismo papel en la regulación de lo laboral</p> <p>Organismos internacionales: CEPAL, OCDE, BM, FMI</p>	<p>Disminución al mínimo crecimiento</p> <p>Diversificación y diferenciación del sistema de educación superior (U. Tecnológicas e Instituciones privadas).</p> <p>Nuevas agencias: evaluación (CONEVA) vinculadas con las de planeación (SNAPPES)</p>

III. LA REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO EN LA UAM 1973-2000

Un proyecto que nace y resuelve generosamente los problemas cruciales de las condiciones para el trabajo universitario, tal como lo hace la UAM, requirió primero de una altísima inversión y, segundo, de una apuesta sin reservas a las bondades de atracción de un modelo institucional que proponía en su momento condiciones únicas en el mercado académico.

Gil, *et al*, 1992

Cerramos el capítulo anterior señalando las características que adquirieron los distintos períodos con los que podemos analizar los procesos de conformación y cambio de dos modos de regulación del trabajo académico en el sistema universitario. Retomando el ordenamiento propuesto anteriormente, en esta nueva escala de observación, buscamos estudiar cómo han operado estos modos de regulación en una experiencia institucional: la Universidad Autónoma Metropolitana.

Este análisis, a la luz de lo observado en el capítulo 2, se ordena distinguiendo cómo la UAM se ubica en los distintos periodos de surgimiento, crisis, ruptura y reconfiguración de los modos de regulación que delimitamos para el sistema universitario, y busca identificar y caracterizar cómo estos han operado en los primeros 25 años de vida de la institución.⁴⁵

La UAM surgió por decreto presidencial en 1973, es decir, en el marco del periodo que en el sistema universitario se caracteriza por el inicio de la bilateralidad. Sin embargo, en la UAM, se inicia la regulación del trabajo en condiciones distintas a las del resto de las

⁴⁵ El trabajo de periodización de la historia de la UAM que se propone en este capítulo, sigue una línea importante en los estudios sobre la UAM realizados anteriormente por Gil Antón *et al* (1992) y López Zárate *et al* (2000).

instituciones del sistema, se trataba en ese entonces del surgimiento de un modelo nuevo, característica que le brindaría rasgos particulares y que marcan el desarrollo de su historia.

I. EL SURGIMIENTO DE LA UAM. CAMBIOS EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO

La creación de la UAM, en los inicios de la década de los setenta, se ubica en un contexto político en el que es necesario ubicar dos fenómenos sociales fundamentales:

Primero, como hemos mencionado, el movimiento de 1968 dio lugar a un proceso de organización y movilización de amplios sectores sociales que, durante los años posteriores, lucharon contra el autoritarismo estatal abanderando ideas políticas de corte democrático.⁴⁶ El detonante de esta movilización —la matanza de 1968 y la estrategia de control social puesta en práctica por el gobierno— unió a grupos tan heterogéneos como los de estudiantes, padres de familia, sindicatos independientes, campesinos y sectores populares vecinales, en torno a un propósito común: la apertura democrática.

La diversidad es la característica más destacada de esta gran movilización.⁴⁷ De ella, queremos subrayar la importancia de los movimientos estudiantiles que, después de 1968, en distintas zonas del país se fortalecieron y mantuvieron en relación con los sindicatos universitarios y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

⁴⁶ Estos dos factores han sido descritos con mayor detalle en el Capítulo 2.

⁴⁷ Esta diversidad se expresa en su muy variada composición, entre otros, podemos mencionar: el Comité de Defensa Popular de Durango, la Unión Ejidal Bahía de Banderas en Nayarit, el Frente Popular Tierra y Libertad de Monterrey, el Frente Popular de Zacatecas, la Unión de Uniones de campesinos en Chiapas. Es necesario destacar la formación del Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), la Organización de Izquierda Revolucionaria y la Coordinadora Nacional de Movimientos Urbano Populares (CONAMUP), como una de las coordinadoras de estos movimientos, entre otras de carácter regional. Entre los sindicatos más importantes, que en esos años confluían en este movimiento de izquierda independiente, se identifican el Sindicato Único de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana (SUTERM), el Sindicato Único de Trabajadores de la Industria Nuclear (SUTIN); los sindicatos universitarios, encabezados por el de la UNAM (STUNAM) y la conformación del Sindicato Único de Trabajadores Universitarios (SUNTU). Entre los movimientos estudiantiles se encuentran los creados en la UNAM, las universidades de Oaxaca, Guerrero, Sonora, Sinaloa y Durango. Un análisis detallado del proceso de conformación de estos grupos y sus lazos de unión se encuentra en Zermeño (1996: 14-27) y Moguel (1987: 23-33).

Esta movilización tenía como eje la lucha por la democracia que, en el campo educativo, se expresaba en la búsqueda de reconocimiento para los sectores estudiantil, trabajador universitario y disidente del magisterio, así como del ejercicio de la autonomía universitaria y la no intervención del gobierno.

Segundo, como respuesta a este problema, el gobierno entrante del Presidente Luis Echeverría (1970), puso en marcha el programa de Reforma Educativa que, en el ámbito universitario, expresaba sus metas en “la ampliación cuantitativa del sistema y una reorientación cualitativa del proceso de la educación” (UAM 1988 a: 2).

En el discurso oficial, manejado durante los meses de febrero a diciembre de 1973, el proceso que llevó a la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), manifestaba como estrategia central la necesidad de ofrecer nuevos espacios a la creciente demanda de educación superior en el país, particularmente en la ciudad de México. La motivación que, formalmente, condujo el proceso se centró en reconocer la incapacidad estructural de la UNAM y el IPN por responder a dicha demanda, hecho que se recogía en las metas expresadas en el programa de Reforma Educativa.

El Presidente Luis Echeverría —por medio de Víctor Bravo Ahuja, secretario de Educación— solicitó a la ANUIES un estudio con soluciones para atender la demanda. Éste fue entregado en mayo de 1973, bajo el título *Estudio sobre la demanda de nivel medio superior y superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución*.

En él se recomendaba, entre otras cosas, la creación de la Universidad Metropolitana Autónoma de la Ciudad de México, teniendo como sustento la proyección de la demanda, hecha de 1973 a 1980, con base en la generación de un importante número de rechazados de la UNAM y el IPN, así como en el aumento de los egresados de bachillerato.

Al anunciarse la aprobación del proyecto (El Nacional, 1973: 29 de mayo), los trabajos de organización de la nueva universidad arrancaron oficialmente y de inmediato se habló de una institución novedosa, que atendería los requerimientos de la Reforma Educativa.

Durante los meses de mayo a noviembre de 1973, los trabajos encaminados a afinar la propuesta y a elaborar la Ley Orgánica de la UAM se realizaron en el marco de una serie de debates e importantes decisiones de política educativa media y superior: la aprobación del presupuesto para 1974, así como la creación del Colegio de Bachilleres, de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, y de otras universidades autónomas estatales en Aguascalientes, Ciudad Juárez y Tlaxcala.

En este marco —que buscaba poner en operación nuevos proyectos para la educación superior, más allá de las razones políticas oficiales expresadas en el discurso del gobierno— es necesario poner énfasis en la importancia que adquirió el movimiento por la democracia, que abría espacios de lucha y demandaba nuevas condiciones de relación con el Estado. Tampoco se puede obviar que los programas de gobierno tuvieran, necesariamente, que considerar a estos sectores organizados.⁴⁸

La estrategia y los programas educativos debían, además de dar respuesta a la demanda, llevar a cabo el cambio cualitativo que anunciaba la Reforma, basado en el establecimiento de nuevas formas de relación, que permitieran mantener la estabilidad y el control social, y estuvieran acordes a las condiciones de desarrollo económico del país.

⁴⁸ Como la política educativa, programas políticos de “apertura democrática” fueron puestos en marcha. Sin embargo debemos poner énfasis en la fortaleza que adquirieron los movimientos y organizaciones sociales de la época, a los que no era posible ignorar. (Moguel 1987: 23-32) Estos programas se explican también por la necesidad del gobierno por recuperar la legitimidad perdida a raíz de los sucesos de 1968.

De esta forma, en la creación de la UAM confluyeron los factores expresados formalmente en el discurso —la respuesta a la demanda y la puesta en marcha de la política educativa—, con la inaplazable negociación del gobierno con los sectores sociales opositores, que encontraban cabida en las universidades.

Entre las metas establecidas para la educación superior en la Reforma Educativa se encontraba la de reorientar cualitativamente al sistema. Esto se tradujo, para el caso del proyecto UAM, en la posibilidad de generar un “modelo de institución moderna”, que se planteaba como alternativa a las instituciones que hasta ese momento seguían el “modelo” instaurado por la UNAM.⁴⁹

¿Qué significaba la creación de un nuevo modelo de universidad? Para dar cuenta de lo que se planteaba como un “cambio modernizador” con la creación de la UAM, queremos destacar algunas de las características con las que es proyectado el “modelo”, frente a las características a las que se oponía en ese momento, que se encuentran en la estructura organizativa y académica de la UNAM.

Una de las características más importantes fue que la UAM, desde el proyecto, se asumió como una institución *moderna*, frente a instituciones consideradas *tradicionales* (Casillas 1987: 121-144).

En este sentido, el rasgo de *modernidad* del proyecto se encuentra en su estructura organizativa, académica, administrativa y de gobierno. En la UNAM, la estructura organizativa básica separa a los centros e institutos de investigación de las facultades y escuelas. Es decir, organizacionalmente, separa las actividades de investigación de las actividades de docencia. En concordancia con esta separación existen dos figuras de

⁴⁹ Hemos hecho referencia en el capítulo 2, a la traducción del modelo UNAM en otras universidades estatales creadas entre 1945 y 1970.

académico: el docente, ubicado en las facultades y escuelas, y el investigador, ubicado en los centros e institutos de investigación.

No obstante la división entre estos espacios, hasta 1974 la UNAM concentraba y centralizaba las escuelas, los centros de investigación, las facultades y las oficinas de gestión y administración en un solo *campus*, Ciudad Universitaria, lo cual implicaba la concentración de la población universitaria. Este hecho ya había dado lugar a dificultades importantes para mantener el control y la estabilidad en el *campus*. En relación con esto se fue generando un aparato burocrático-administrativo cada vez más grande y complicado.

El gobierno, así como los mecanismos de toma de decisión y gestión de este modelo, tienden a ser centralizados. Si bien existe en la UNAM un Consejo Universitario, este tiene en sus manos la labor legislativa y de regulación de toda la Institución. Asimismo, las facultades de los órganos personales de gobierno, en especial del rector, son muy amplias y sin contrapesos reales de otros órganos de gobierno (UNAM 1998: 270-274).⁵⁰

Por otro lado, hasta los años setenta la UNAM fue la institución universitaria más importante del país y la única opción para gran parte de la demanda educativa nacional. No existían instituciones universitarias en todos los estados de la República, o se encontraban en formación y no ofrecían programas que pudieran responder a la demanda de sus regiones. En este sentido nunca, hasta 1973, se establecieron límites a su crecimiento.

Por ello, queremos destacar como una de las características del modelo UNAM existente en 1973, el tamaño y la concentración de la institución. Si bien un análisis del peso que tiene la dimensión de la institución debe hacerse en relación con sus resultados y

⁵⁰ En la *Ley Orgánica de la UNAM de 1945*, así como en el Estatuto General de la UNAM, del mismo año, se establecen las facultades de los órganos de gobierno. En el caso del rector, se atribuyen facultades como "Tener, en las materias no reservadas al Patronato, la dirección del gobierno de la Universidad y ser el conducto necesario para las relaciones entre la Junta de Gobierno, el Patronato y las restantes autoridades universitarias" (UNAM 1998: 273). Las materias de gobierno reservadas al Patronato se ubican en la administración del patrimonio de la universidad.

con la racionalidad que acompaña la apertura a la demanda, reconocemos la importancia que tiene esta característica, al ser considerada como un problema de eficacia y de control en el momento en que surgen nuevas opciones como la UAM.

El análisis, por contraste, nos permite comprender cómo es el modelo UAM y qué cambios se expresan en él, respecto al modelo representado por la UNAM.

En el proyecto de creación de la UAM, uno de los factores que se destacó fue la adopción del *modelo departamental* como unidad básica de organización académica. Con base en experiencias de otros países (Estados Unidos, principalmente) se planteaba la necesidad de crear nuevas instituciones que, mediante la organización por departamentos, vinculasen las actividades de docencia e investigación.

El modelo departamental de universidad tiene su origen en la traducción estadounidense de la Universidad Humboldtiana, que buscó unir la producción del conocimiento con su transmisión. En este caso, la formulación del modelo adquirió relevancia al postularse como eje de la organización de las universidades que, en el último cuarto del siglo XIX, absorbieron a los *colleges*, que ofrecían formación de pregrado (equiparable al nivel de licenciatura en nuestro sistema), vinculándola con el nivel de *grado* o nivel *avanzado* (posgrado en el sistema mexicano). (Clark 1997: 183)

En los Estados Unidos, la forma de organización departamental buscó ofrecer una cobertura docente en ambos niveles (pregrado y grado), además de ofrecer a los estudiantes de grado un sistema de aprendizaje, que vinculaba los cursos básicos con sus procesos de investigación.

“en el nivel de grado el departamento es un escenario organizado de docencia así como un escenario de investigación [...] visto en una perspectiva multinacional, este tipo de unidad básica es un contrapeso al entrenamiento en habilidades estrechas y a la visión de túnel de la especialización exclusiva” (Clark 1997: 231).

En el siglo XIX, la adquisición del sistema departamental significaba para los académicos la posibilidad de tener un lugar para la investigación sin abandonar la formación de estudiantes de pregrado y, al mismo tiempo, alejarse de la estructura que separaba jerárquicamente los *colleges* de las escuelas especializadas. (Clark 1997: 189-1991)

Muchos años separan el surgimiento del modelo departamental, de las condiciones que hoy tienen las universidades en los Estados Unidos y en México. Al describir el origen de este modelo queremos ilustrar el proceso que, de alguna manera, fue uno de los referentes generales en la adopción de esta forma de organización. No afirmamos que su operación haya ocurrido, durante más de un siglo, tal como fue planeada en sus orígenes. La realidad actual escapa a las condiciones de un *modelo*.⁵¹

En este planteamiento, el departamento se sostendría con el trabajo de académicos que se dedicarían, por una parte al desarrollo de proyectos de investigación y, por otra, a las actividades docentes. Originalmente no se planteó a la UAM como una “universidad de investigación”; más bien, se buscaba el equilibrio entre las dos funciones.

El proyecto, con base en la departamentalización, destacó la intención de favorecer la interdisciplinariedad en las actividades académicas, y encuentra sus bases en las discusiones que sobre relaciones disciplinarias está vigente en los años setenta. En un documento publicado por ANUIES (1970) se propone dirigir cambios en la planeación de los sistemas de educación superior “dirigidos a un diseño estable, dinámico y saludable de tales sistemas” (Jantsh, 1970:118). En este contexto, la idea de interdisciplinariedad,

⁵¹ En Clark (1991: 66-88 y 1997: 187-195 y 229-232) se analiza cómo ha operado la organización departamental en el sistema estadounidense y cómo ha adquirido la mayor importancia en la enseñanza de grado (posgrado). Aquí nuestra intención, antes de plantearnos un análisis a profundidad de la aplicación del modelo en la realidad del sistema de los Estados Unidos, es ubicar el referente que para México fue recuperado en la creación de la UAM.

“constituye un *principio de organización*” (Jantsh, 1970:120), cuestión que se buscó recuperar en la creación de la UAM, como una institución que adquiriría estos principios de organización. Es interesante observar cómo en los momentos de creación de la UAM, se procuró, desde ANUIES, poner a discusión documentos como estos que perfilaban una nueva forma de concebir a las universidades y, en su conjunto, al sistema universitario. En torno a estas ideas, se enmarca la posibilidad de ofrecer una mayor diversidad de carreras, al crear *currículos* nuevos (UAM 1988a: 3).⁵²

Para la organización de los departamentos, la UAM planteaba una agrupación en *divisiones* por áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades (CSH); Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD); Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI); y Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS).

Una más de las características novedosas del modelo UAM, fue la desconcentración geográfica: se crearon tres unidades, ubicadas en las zonas de Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. Esto respondía también a la intención expresa de vincular a la institución con el entorno social y económico de estas zonas de la ciudad. Así, el objetivo de comprometer a las unidades con el desarrollo de las zonas en que fueron asentadas, se sostenía en “la intención de vincular los programas científicos y sociales característicos de la actividad universitaria, con la problemática de estas zonas de la ciudad” (Rondero 1992: 4).

Por otro lado, la desconcentración funcional y administrativa que significaba la separación y autonomía de las tres unidades, implicaba también la idea de pluralidad en la institución. La relativa independencia de las unidades, permitiría el desarrollo de cada una

⁵² En el proyecto se estableció como meta el ofrecer carreras que ya se cursaban en las instituciones existentes, y que, históricamente, han sido las de mayor demanda: administración, derecho, medicina, veterinaria, arquitectura, por ejemplo; pero también carreras nuevas como ingeniería ambiental, ingeniería electrónica, ingeniería metalúrgica, ingeniería biomédica, diseño de la comunicación gráfica, ciencias de la comunicación, hidrobiología, entre otras. Mayor detalle sobre la conformación de las carreras y su surgimiento a lo largo de la historia de la UAM se encuentra en López Zárate *et al* (2000: 68-75).

como el de tres espacios con identidad propia. Esta desconcentración también incluyó a la Rectoría General, ubicada en un espacio geográfico distinto a las unidades.

En cuanto a la organización de la estructura de gobierno, la UAM fue considerada también como un modelo. En la Ley Orgánica de la institución se establece la existencia de diferentes órganos personales y colegiados para la toma de decisiones en materia académica, administrativa y de regulación del trabajo.

Así, la organización del gobierno de la universidad contempla la existencia de distintos órganos y niveles de gobierno: la Junta Directiva; el Colegio Académico; el Patronato; la Rectoría General, los Consejos Académicos (uno por unidad); las Rectorías de Unidad; los Consejos Divisionales (uno por división); las Direcciones de División; y las Jefaturas de Departamento. Todos estos órganos de gobierno se encuentran definidos a partir de una importante serie de reglamentos, que se fueron generando paulatinamente, en los que se establecen sus funciones y facultades.⁵³

De la delimitación de estos órganos de gobierno universitario queremos destacar que, desde el inicio de las actividades de la UAM, su operación cobra importancia precisamente en la conformación de la reglamentación universitaria.

Otro eje se encuentra en el establecimiento de límites en el crecimiento de la matrícula. Desde sus orígenes se estableció en la UAM un tope máximo de 15 mil estudiantes por unidad.

⁵³ Derivados en general de la Ley Orgánica, en relación con la definición de funciones y facultades de los órganos de gobierno, podemos encontrar los siguientes reglamentos: Reglamento Orgánico, Reglamento Interno de los Órganos Colegiados, Reglamento de la Junta de Gobierno, Reglamento de Planeación, Reglamento de Presupuesto. Estos aparatos normativos fueron creados años después, (a partir de 1981 y hasta 1990, y han experimentado varias reformas) buscando una más clara delimitación de las funciones, atribuciones y limitaciones de los órganos de gobierno, así como su jerarquización (UAM 1992a). (Ver Anexo 1. Cuadro 2).

Como estrategia, esta decisión se sostiene con la idea de que la eficiencia y el control —político y académico— se podían lograr mejor en una institución de dimensiones acotadas desde el inicio. Esta lógica se estableció como un lineamiento que, a diferencia del caso de la UNAM, permitiría dirigir el crecimiento.

Estas características del modelo UAM, esbozadas a grandes rasgos, le otorgaron una identidad para ser considerada como una opción atractiva dentro del sistema: estudiantes y académicos, vieron en la UAM la posibilidad de ser partícipes en la construcción de una institución novedosa que nacía como respuesta a una de las demandas de la época.

II. EL INICIO DE LA VIDA ACADÉMICA EN LA UAM: 1973-1976

El 17 de diciembre de 1973, se publicó el Decreto de Ley Orgánica de la UAM —que entró en vigor a los quince días—. Inicia así el primer período de su historia, que abarca los primeros tres años de vida de la institución. En este período —como una de las tareas principales del arranque, paralelamente a la construcción de las unidades—, destaca la contratación de los académicos que trabajarían en la universidad. De acuerdo con el proyecto, la conformación de planes y programas de estudio sería la primera tarea a realizar.

¿Quiénes eran los académicos en los primeros años de la institución? Una vez que entró en vigor la Ley Orgánica se siguió lo estipulado por el artículo 32 de las disposiciones generales: “Los nombramientos definitivos del personal académico deberán hacerse mediante oposición o por procedimientos igualmente idóneos para comprobar la capacidad de los candidatos” (UAM 1973: 15). Sobre esta base, se establecieron los procedimientos para contratar a los primeros académicos de la UAM.

Sin la posibilidad de que el Colegio Académico reglamentara lo establecido en la Ley Orgánica, las primeras autoridades nombradas para dirigir a la UAM —rectores, directores de división y jefes de departamento— formaron equipos de trabajo que evaluarían a los candidatos para ocupar las primeras plazas. Aun cuando el procedimiento de concurso de oposición no estaba reglamentado, las primeras convocatorias y procesos de evaluación fueron llevados a cabo.

En el inicio se buscaron específicamente académicos que tuvieran experiencia o manifestaran interés por formar parte de un proyecto que, de hecho, aún estaba en construcción.

De esta forma, para contratar a los primeros académicos de la UAM, operaron tres modalidades: la primera, por invitación expresa de las autoridades —provenientes de las instituciones existentes en la ciudad, principalmente la UNAM y el IPN—, quienes buscaban contactar con académicos de reconocido prestigio interesados en formar parte de la nueva institución; la segunda, por invitación conjunta a grupos que ya estuvieran laborando en otros establecimientos; y la tercera, mediante incorporación de jóvenes que, originalmente, ingresaban como becarios u otras modalidades, y que muy pronto serían contratados como académicos de tiempo completo.⁵⁴

Las redes sociales generadas en las instituciones existentes fueron el eje que condujo estas primeras contrataciones. Una característica importante fue que muchos estos académicos contaban con trayectorias sobresalientes en otras instituciones. Como hemos dicho, el proceso que llevaría a la reglamentación de la Ley Orgánica en todos sus artículos

⁵⁴ Estos procedimientos en la contratación son registrados por Gil *et al* (1992: 73-74 y 83-84) y López Zárate *et al* (2000: 409-416), con información recabada en entrevistas con los fundadores de la UAM. También se encuentra información en entrevista con el primer rector de la UAM Dr. Pedro Ramírez Vázquez (UAM 1988b: 7).

—especialmente en lo referido a la contratación y promoción del personal académico y las relaciones laborales de la institución—, no había iniciado, en virtud de la necesidad de atender aspectos considerados prioritarios en esos años. La aprobación de planes y programas de estudio; la elaboración de un calendario escolar; la planeación del presupuesto; la habilitación y la puesta en marcha de las instalaciones, entre otros, eran materia de trabajo para los fundadores, antes de iniciar, propiamente, la labor legislativa.⁵⁵

Para la regulación de las relaciones laborales de la UAM, la Ley Orgánica destina cinco artículos. En el Capítulo IV, Disposiciones Generales, los artículos 32, 33, 35, 36 y 37 establecen los mecanismos para la contratación del personal académico de tiempo completo; delimitan las facultades del Rector General para realizar las designaciones o remociones del personal académico que no estuviesen reservadas a otros órganos; definen quiénes serán considerados personal de confianza; y finalmente, establecen que los trabajadores de la UAM se registrarán por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, reglamentaria del apartado “B” del Artículo 123 constitucional, y se incorporan al régimen de la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). (UAM 1973: 15-16).

Como se observa, estos artículos buscaron regular el trabajo universitario en general, no sólo el académico.⁵⁶ En este marco, con lo expresado en la Ley Orgánica, los

⁵⁵ El Reglamento Orgánico de la UAM se aprobó en 1981, y el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico en 1982, es decir, siete años después de que las primeras contrataciones fueran realizadas. Como veremos más adelante, en este periodo, otros instrumentos generados en el seno de otras instancias distintas al Colegio Académico regularon las relaciones laborales y los procesos de ingreso y promoción de los académicos. (UAM 1992a).

⁵⁶ Los mecanismos para la contratación de los trabajadores no académicos de la UAM estuvieron centrados en la conformación de equipos de trabajo. Las primeras contrataciones se hicieron para ocupar los cargos de dirección y de funcionarios medios, no académicos, y posteriormente para los trabajadores de apoyo administrativo (secretarías, auxiliares de oficina). El mayor número de contrataciones de trabajadores administrativos en este periodo fue para la Rectoría General, espacio donde se concentraba el trabajo de instalación de la institución. El número de trabajadores administrativos contratados en los dos primeros años de vida de la UAM fue de 1,100 empleados. En este periodo, para cubrir los servicios de limpieza y

trabajadores de la UAM se encontraron regulados por las mismas condiciones que operaban en el sistema universitario en su conjunto.

Debido a la ausencia de reglamentos más precisos, los primeros contratos debieron encontrar referentes normativos, aún de carácter informal, que condujeran las decisiones y establecieran requisitos básicos para obtener un nombramiento. De esta forma, fue elaborado el primer Tabulador del Personal Académico de la UAM (Anexo I, Cuadro 1). A solicitud expresa del rector general, Arq. Pedro Ramírez Vázquez, este instrumento fue elaborado por el Dr. Sergio Reyes Luján, secretario de la Unidad Iztapalapa y el Dr. Oscar González Cuevas, secretario de la Unidad Azcapotzalco, quienes —buscando formular criterios uniformes entre las dos unidades, las únicas que habían iniciado sus operaciones para abril de 1974, fecha en que fue elaborado el documento— tomaron como referente la estructura del tabulador existente en la UNAM (López Zárate *et al* 2000: 410).

La operación de este instrumento permitió resolver dos problemas: uno, aplicar criterios uniformes a todos los candidatos reconociendo la trayectoria previa y la experiencia en otras instituciones; y dos, delimitar con mayor precisión los salarios para cada categoría y nivel de la escala establecida, para lo que fue creado el primer Tabulador Salarial.

En el primer caso, es interesante ver que la aplicación final del tabulador permitía ubicar en categorías definidas a los profesores. Es decir, no aplicaba como instrumento de evaluación de un concurso, sino para diferenciar a los académicos que ya se había decidido contratar, según su experiencia y formación. Esta decisión se basaba principalmente en una

mantenimiento, fueron contratadas empresas privadas, lo que implicó que aún no fueran contratados trabajadores universitarios en estos espacios. Por otra parte, es importante aclarar que el artículo 36 en el que se señala qué tipo de trabajadores serían considerados de confianza, se aplica específicamente a trabajadores administrativos. Para una descripción de la composición de los trabajadores administrativos ver López Zárate *et al* (2000: 468-473).

evaluación centrada en las actividades docentes: “El profesor-investigador era evaluado conforme a su conocimiento del contenido de los cursos, un comentario al plan de estudios y la entrega de un ensayo docente” (López Zárate *et al* 2000: 416).

El procedimiento utilizado para delimitar la ubicación en el tabulador consistía centralmente en que una vez evaluado el candidato se analizaba su trayectoria y, con base en las actividades que demostraba haber realizado, se le situaba en alguna categoría. En el tabulador destaca, igualmente, la importancia que se otorgó a las actividades docentes: cursos, dirección de tesis, material didáctico, cargos de dirección o coordinación docente. Las actividades de investigación tenían también algún peso en relación, sobre todo, con los productos publicados.

En la creación y operación de este primer instrumento de regulación del ingreso (el tabulador y sus procedimientos), llaman la atención dos aspectos. Primero, que el referente para su creación fuese el tabulador de la UNAM —como hemos establecido en líneas anteriores, la UAM surge como un modelo novedoso en la organización académica—, por lo que las particularidades de la figura de docente-investigador quedan diluidas en un tabulador basado en uno que regula una estructura académica que separa docencia de investigación.

Segundo, y en relación con lo anterior, el peso otorgado a las actividades docentes frente a las de investigación —tanto en el tabulador como en el proceso de evaluación— condujo a priorizar, en este primer período, la contratación de académicos perfilados principalmente a las actividades docentes. Hecho que encuentra su explicación en la racionalidad con la que se conducen los primeros años de vida de la institución: antes que nada, había que dar atención a la demanda de estudiantes; por ello, primero son creados los

planes y programas docentes. Una vez abiertas las puertas y puestas en operación las instalaciones se iniciarían las actividades de investigación y difusión.

Vale la pena comentar que este primer tabulador experimentó modificaciones en 1975, cuando se propuso flexibilizarlo. Aparecieron las categorías de Ayudante de Investigación, niveles “A” y “B”, con la modalidad de medio tiempo, que debían tener un porcentaje de créditos de licenciatura de 50% y 75%, respectivamente. Además se incorporó la posibilidad de ingresar con la categoría de Asistente “A” como pasante de licenciatura y un promedio de 8, y no se exigía experiencia previa; para las categorías de Asistente “B” y “C” se realizaron equivalencias, como la pasantía (tres y cinco años respectivamente) y la experiencia previa como ayudante o auxiliar. En las otras categorías también se establecieron equivalencias a los grados académicos (López Zárate *et al* 2000: 410).

También vale la pena recordar —como establecimos en el capítulo 2— que en estos años, el presupuesto destinado al sistema universitario se elevó considerablemente, con respecto al de años anteriores: “Las universidades públicas llegaron a disponer de casi siete veces más recursos entre 1970 y 1975” (Latapí 1982:183).

Acorde con las estrategias y programas de financiamiento del gobierno federal para las universidades, los recursos destinados en la creación de la UAM y el presupuesto aprobado para su operación en los primeros años, no fue la excepción. En 1974 tuvo un subsidio inicial por \$86,843.00 que sumado a las cuotas por servicios, alcanzó un monto total de \$92,621.00. El 94% se destinó a gastos de operación, esto es, \$87,876.00 (aunque no se explicita la cantidad destinada a remuneraciones del personal académico). (UAM 1974: 2)

Para 1976 se obtiene un subsidio inicial de \$390,000.00, al que se agregan ampliaciones para incremento salarial del mes de febrero, la firma de las Condiciones Generales de Trabajo y un incremento salarial al cuerpo Administrativo del mes de junio, además de un aumento salarial de emergencia del mes de septiembre así como el pago de gratificación anual. Al final del año, el presupuesto total (gastos de inversión más gastos de operación) ejercido fue de \$524,867.00. De esta suma el 75%, es decir \$393,650.00, se destinó al pago de Servicios Personales de Operación (remuneraciones)⁵⁷ (UAM 1976a: 3).

Hemos realizado un ejercicio de deflación del presupuesto.⁵⁸ Considerando entonces estas cifras a precios constantes del 2000, el presupuesto ejercido total de 1976 fue de \$963,532.00.

El gasto de inversión del período, destinado a la construcción de las instalaciones y su habilitación en equipo, fue absorbido por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), con un presupuesto total de 1.927 millones de pesos (López Zárate *et al* 2000:324).

Al acercarnos a las condiciones salariales de los académicos, podemos observar como en este período, los salarios competían con los ofrecidos en la dirección pública o en empresas privadas. En 1975, un profesor Asistente "A" (la categoría más baja) ganaba a precios de ese año \$4,880.00 y un Titular "C" (la categoría más alta) recibía \$17,100.00. A

⁵⁷ Cuando analizamos la proporción del presupuesto destinada al pago de remuneraciones, nos referimos al salario y las compensaciones por antigüedad. No incorporamos al análisis otros gastos asociados al trabajo académico como gastos de viaje, viáticos, ediciones, colaboración para eventos, entre otros. Tampoco analizamos los pagos de servicios como ISSSTE, FOVISSSTE, y prestaciones de Ley como aguinaldo y primas vacacionales. El manejo de estas cifras es igual para todos los períodos.

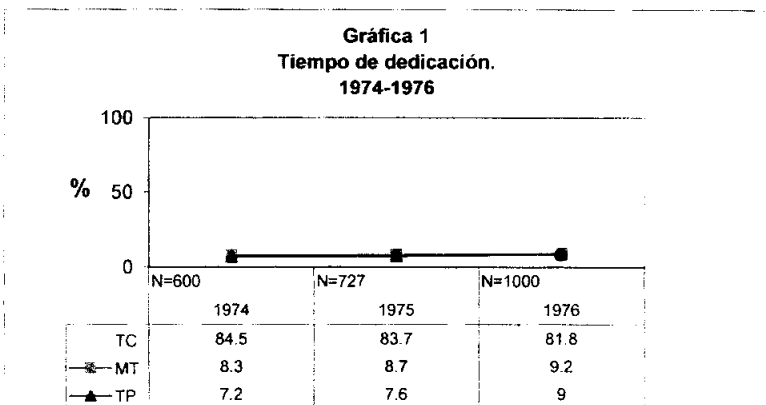
⁵⁸ El ejercicio de deflación, se realiza con el fin de contar con un referente común de comparación en la evolución de los recursos. Tomamos entonces como referente los precios constantes resultantes de la aplicación del índice de precios al consumidor de nuestro año final de análisis (2000). Este proceder ha sido aplicado a los datos consignados en los informes presupuestales de 1976 al año 2000. El procedimiento llevado a cabo, se explica y presenta en el Anexo II.

precios constantes del año 2000, dicha percepción equivalía a \$10,376.13 y \$36,359.00 respectivamente.⁵⁹ (Anexo II, Cuadro 1).

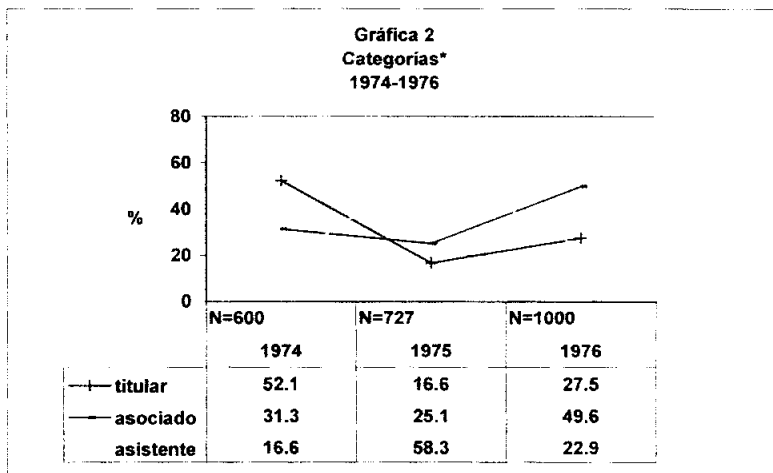
Un elemento más —sumado a las condiciones salariales y a la aplicación de un tabulador que evaluaba muy positivamente la trayectoria previa—, era el hecho de que la UAM ofrecía estabilidad en el empleo y una importante proporción de nombramientos de tiempo completo, que permitían dedicación exclusiva a las actividades académicas y otorgaban la posibilidad de desarrollar una carrera.

Por otro lado, los procedimientos que fueron puestos en práctica para reclutar al personal académico, derivaron en la contratación de diversos tipos de profesores: desde académicos con carreras consolidadas y reconocido prestigio, hasta jóvenes recién egresados o pasantes. El resultado de este proceso fue la incorporación, en los dos primeros años de vida de la UAM, de 727 académicos, 600 sólo en el primer año. A partir de la aplicación del tabulador, se distribuyeron entre académicos de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial, así como entre tres categorías y diez niveles (Gráficas 1 y 2).

⁵⁹ El mismo trabajo de deflación realizado para el análisis del presupuesto ha sido realizado para los salarios, tomando como base los Tabuladores Salariales anuales. En adelante, haremos referencia a los datos de presupuesto y salarios, en precios corrientes al año de referencia y en precios constantes del 2000 (Anexo II).



Fuente: UAM (1984a)

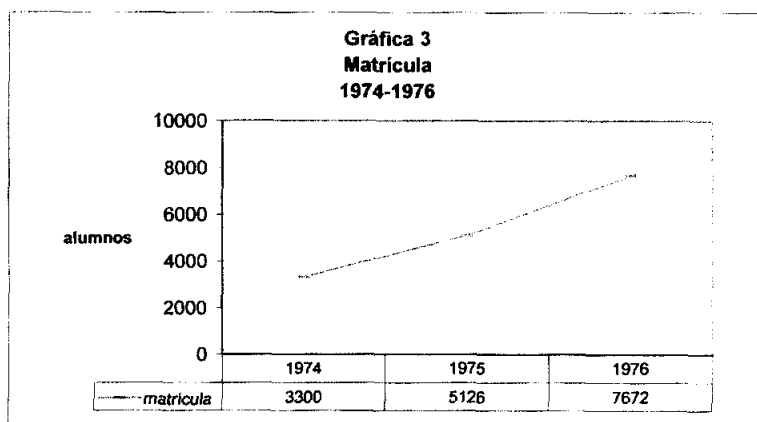


* Los datos muestran un cambio radical, debido a que en el primer año, en la Unidad Xochimilco se otorgó la categoría de titular a todos los profesores contratados. Al año siguiente se realizaron ajustes, distribuyendo a los académicos entre las tres categorías.

Fuente: UAM (1984a)

En síntesis, en 1974 la UAM arrancaba sus actividades constituyéndose muy pronto en una institución atractiva, que ofrecía contrataciones de tiempo completo, buenos salarios y una opción sólida y viable para el desarrollo de una carrera.

En estos años, como es lógico, la actividad académica central era la docencia. En gran medida, aunque no era establecido explícitamente en los nombramientos, los académicos tenían como núcleo de su actividad el preparar los planes y programas de estudio e impartir clases. Esta era la prioridad, pues debían ser atendidos los primeros estudiantes. En esos tres años, ingresaron en total 7,672 alumnos (Gráfica 3).



Fuente: UAM (1984a)

Las tareas vinculadas con la investigación se ponían en marcha paulatinamente. Aún no era una actividad que se desarrollara cotidianamente —recuérdese que las unidades estaban terminando de constituirse en ese momento y eran prioritarios los espacios para la docencia— y apenas se iniciaban las labores de conformación de equipos y se formulaban los primeros proyectos de investigación.⁶⁰

⁶⁰ En el período de la fundación los equipos de trabajo eran incipientes; salvo algunas excepciones, los productos de investigación se reportaban por individuos, no por grupos. Entre las unidades se encuentran diferencias al hablar de esta actividad central. La formación de grupos y los campos disciplinarios desarrollados por ellos en cada unidad muestra diferencias importantes que, como veremos, pautaron el desarrollo de las áreas en los períodos posteriores. Es importante mencionar que la formación de grupos y la generación de proyectos de investigación se desarrolló primero en la Unidad Iztapalapa, especialmente en los campos de Ingeniería, Física y Química. En la Unidad Xochimilco, los primeros grupos de investigación se formaron en los campos de Sistemas Biológicos y Atención a la Salud. En Azcapotzalco, el mayor peso se tenía en los campos de Ingeniería aplicada: Electrónica, Energía y Materiales y Sistemas, y en Economía (López Zárate *et al* 2000: 130-134). Las primeras Áreas de Investigación formalmente reconocidas se crearon

La atención a la docencia exigía que, mientras se ofrecían los primeros cursos, habían de elaborarse los planes y programas de los siguientes trimestres, además del material docente y los proyectos para aumentar la oferta de las licenciaturas ofrecidas.

Estas tareas se realizaron a partir de una organización colegiada. Se formaron los llamados *colegios de profesores* para la organización de las actividades docentes: creación de programas, asesoría a estudiantes y organización de la currícula.⁶¹ Los colegios de profesores se conformaron como espacios

“[...] donde los académicos discuten y resuelven sobre el enfoque que deben tener los planes y programas de estudio; organizan su elaboración o revisión periódica; determinan los procedimientos de evaluación de los alumnos; definen las políticas y los temas de investigación así como la distribución de las cargas de trabajo y los recursos presupuestales; deciden sobre la apertura de plazas, la elección de autoridades académicas y de representantes ante los distintos órganos colegiados y ante las Comisiones Dictaminadoras para el Ingreso y Promoción del Personal Académico” (Aboites 1990: 329).

Aunque los colegios de profesores no fueron estructuras formales en la institución, sí se constituyeron como agentes que intervenían en la vida departamental, ya que regulaban las actividades docentes y discutían sobre la vida política de la institución generando proyectos en ese sentido. Por lo tanto, adquirieron un peso importante en la *regulación informal* de la organización y el contenido del trabajo académico.

Como hemos reiterado, la ausencia (explicable) de aparatos formales de regulación —que aún permanecían como proyectos— permitió la conformación de agentes de este tipo, que tomaban las decisiones departamentales y discutían sobre la actividad docente, referente central del trabajo académico en este período.

en 1981, al ser ratificadas a partir del Reglamento Orgánico. Para 1985 fueron creadas nuevas Áreas, a partir de la generación de las Políticas Generales. (López Zárate *et al* 2000: 147)

⁶¹ Por ejemplo, algunos programas de licenciatura de la Unidad Iztapalapa como Matemáticas, Química y Física, que fueron creadas en 1977, originalmente eran áreas de concentración de la Licenciatura en Ciencias, que desapareció para dar paso a estas nuevas licenciaturas (UAM, 1985d: 51-54).

En los primeros dos años de vida institucional, el trabajo académico tuvo como característica central el dar forma y contenido al proyecto institucional: instalar y arrancar la actividad docente y planear, para un futuro inmediato, la conformación de su estructura definitiva, que debía incorporar tecnologías y procedimientos para la organización de la investigación.

La regulación de las condiciones laborales y salariales del trabajo se centraba en las relaciones personales. Desde la contratación operó un tipo de relación personalizada “a invitación expresa” y los instrumentos que operaron para regular los procesos de ingreso, promoción y permanencia (tabuladores) fueron elaborados por las autoridades (órganos personales).

Paralelamente, la organización y el contenido del trabajo académico se encontraban en la formación de grupos en los departamentos; las decisiones eran colegiadas, pero tomadas por agentes informales, como los colegios de profesores que, en gran medida, fueron uno de los agentes que impulsaron la creación del Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM), proyecto que se concreta en marzo de 1975.

El contexto que permite la creación del sindicato lo constituye la lucha del sindicalismo universitario por ser reconocido por las autoridades institucionales y de regulación laboral (STPS). Esto se explica por la juventud de la institución, pero también porque autoridades y académicos tenían como referente central el ser responsables de sustentar un proyecto con el que se veían identificados.

Estas condiciones configuraron un campo de fuerzas donde los actores —autoridades y académicos—, se vincularon en torno al proyecto y encontraron mecanismos de negociación en los colegios de profesores.

Era una universidad nueva, sin los problemas políticos y académicos que experimentaban otras instituciones con una trayectoria de más larga data. Sin embargo, en 1976, surgió el primer problema laboral y político de la institución: la demanda del SITUAM por firmar un Contrato Colectivo de Trabajo, además de negociar un incremento salarial.

Con lo anterior es posible afirmar que en los primeros años de vida académica en la UAM, no se adopta e instrumenta un particular modo de regulación. Como hemos afirmado, la institución surge en el periodo en el que la bilateralidad se encontraba en un proceso de institucionalización en el sistema universitario; sin embargo, en la UAM, pasaron dos años antes de que el modo de regulación bilateral se estableciera. En esos primeros años, más que un modo de regulación, se conformó un sistema de contratación personalizado (Gil *et al*, 1992), que permitió iniciar la vida académica y sentar las bases para que, a partir de 1976, se integrara a las condiciones de regulación que operaban en el sistema universitario.

III. EL MODO DE REGULACIÓN BILATERAL: 1977-1981

Es necesario ubicar el movimiento sindical universitario en el contexto político nacional de los años setenta. El reconocimiento oficial de los sindicatos universitarios y los logros alcanzados con la firma de Condiciones Generales de Trabajo y Contratos Colectivos de Trabajo, les daba una presencia cada vez más importante en la institucionalización de los instrumentos y mecanismos de regulación del trabajo universitario

En este marco es posible apreciar que, para el caso de la UAM, no pasaría mucho tiempo sin que se lograra una organización gremial formal. Los antecedentes de la creación del sindicato, ubicados en los primeros años, nos remiten al primer intento por formar un

sindicato: fue una iniciativa de las autoridades para, frente al auge del sindicalismo universitario independiente, crear un sindicato blanco. Así, el denominado Colegio Sindical de Profesores y Empleados de la Universidad Autónoma Metropolitana (COSUAM) se constituyó el 29 de noviembre de 1974.

De inmediato surgieron las acusaciones contra los miembros de esta organización, por haber solicitado su registro como sindicato de la UAM sin haber mediado en ello consulta o convocatoria alguna a los miembros del personal académico y administrativo. Como parte de esta reacción, desde diciembre de 1974, se inició la organización de un proyecto que planteaba una alternativa sindical, con una opción representativa de los trabajadores de la institución (Gil *et al* 1992: 68-74; Gatica 2001: 73-74; López Zárate *et al* 2000: 475).

Este proceso condujo a la asamblea constitutiva del SITUAM, el 4 de marzo de 1975. Este hecho marcaría el establecimiento de un modo de regulación del trabajo académico, ya que la participación y la representación de los académicos, aunadas a los primeros acuerdos del SITUAM con las autoridades de la institución (en julio de 1976), permitieron construir los referentes normativos para la regulación del trabajo.

En la creación del SITUAM confluyeron tres procesos importantes. Primero, el ímpetu del movimiento sindical independiente, dentro del cual el sindicalismo universitario fue uno de los que se organizó con mayor fuerza y contundencia. Segundo, el crecimiento de la UAM que, en dos años, había contratado un total de 1,827 trabajadores (727 académicos y 1,100 administrativos) (UAM 1984a: 223, 224, 247) que, vinculados con el movimiento sindical independiente, buscaban establecer criterios claros en la regulación de

las relaciones laborales.⁶² Tercero, la coincidencia de intereses entre los trabajadores administrativos y académicos. Como ya mencionamos, la vida departamental transcurría en medio de la discusión cotidiana de los problemas políticos y académicos de la institución, lo que generó un ambiente propicio para la organización de los académicos en instancias formales, como el sindicato. Por ello, en su organización y durante sus primeros años de vida, la participación de los académicos fue destacada.⁶³ En particular conviene subrayar la participación de quienes, como Leoncio Lara, abogado laborista, entre otros,⁶⁴ colaboraron en la creación de la “teoría del reconocimiento sindical en la UAM” (Lara, 2005: 245).

Estos tres procesos, condujeron a la pronta constitución del SITUAM. La demanda central del sindicato en el momento de su creación era la firma de un Contrato Colectivo de Trabajo (CCT), que regulara las relaciones laborales de la institución. En julio de 1976, al no encontrar una respuesta satisfactoria al oficio en el que se demandaba la celebración y firma del CCT, y un aumento salarial a los trabajadores de la UAM, el SITUAM estalló una huelga que duró 33 días.

En términos legales el problema no era menor. Como se ha mencionado, la Ley Orgánica establecía que los trabajadores de la UAM se regirían por la Ley de Trabajadores al Servicio del Estado, reglamentaria del apartado “B” del Artículo 123 constitucional

⁶² La búsqueda de estos criterios se centraba en la posibilidad de contar con el establecimiento formal de la jornada de trabajo, un tabulador de puestos administrativo y normas que definieran con claridad las funciones de todos los trabajadores. En López Zárate *et al* (2000: 474) se menciona que las condiciones de trabajo eran poco claras. Por ejemplo, tareas cada vez más diversificadas y jornadas de trabajo mayores a las establecidas por ley (ocho horas diarias), que en ocasiones eran remuneradas como horas extras y en otras no.

⁶³ Así lo muestra el que los primeros tres Comités Ejecutivos (entre 1975 y 1979), son constituidos principalmente por académicos. Por ejemplo, el primero de ellos estuvo conformado por: Francisco Piñón, Luis H. Morones, Elpidio Alvarado, José Luis Cepeda, José Ángel Pescador, Gilberto Guevara, Alfredo Rosas, Fernando Arruti y Saúl Holguín. Todos ellos académicos destacados de las tres unidades. (Gatica 1994: 24; López Zárate *et al* 2000: 475).

⁶⁴ En “Historias compartidas” (2005) se recupera la experiencia, a través de testimonios y entrevistas, de académicos de la UAM que han vivido treinta años de su trayectoria en la UAM. Entre ellas, hemos querido destacar la de Leoncio Lara, como colaborador directo en la constitución del sindicato, pues se trata de uno de los representantes de un sector de académicos que, con una trayectoria como laboristas, y relacionados con las autoridades de la STPS, intervinieron directamente en el proceso

(como el resto de las universidades públicas). Este régimen excluía, por definición, la firma de contratos colectivos y la formación de sindicatos a semejanza de los sindicatos de empresa.⁶⁵ Así, en el conflicto de 1976, tanto el reconocimiento del sindicato y la firma de las CGT, como la regulación bajo el régimen del apartado “B”, constituían el fondo legal de las discusiones que se presentaron en la negociación. (Gatica 1994: 23; Gatica, 2001: 75-77).

Las negociaciones llevadas a cabo durante la huelga de 1976 condujeron a la firma de las primeras Condiciones Generales de Trabajo (CGT), al reconocimiento del SITUAM como un sindicato único y mixto, y —merece destacarse— al establecimiento de que el sindicato tendría participación directa y activa en la regulación del trabajo académico, a pesar de que, en la Ley Orgánica, se encontraba definido como facultad de los órganos colegiados de la institución (UAM 1973: 15-16).

De esta forma, aunque el sindicato fue creado en la UAM desde 1975, es la puesta en operación de las CGT lo que nos indica el inicio de un segundo período en la regulación del trabajo académico.

La firma de las primeras CGT, entre otras cosas, implicó el acuerdo para contar con algunas prestaciones sociales: 40 días de vacaciones, licencia de hasta un año sin goce de sueldo, el disfrute de un año sabático para los académicos (después de cada seis años de labores ininterrumpidas), licencias para trabajadores estudiantes. Además se logró con ello que, en la práctica, los trabajadores de la UAM se regularan con criterios que iban más allá de las condiciones establecidas por el Apartado “B”, sin lograr aún que se incorporaran al

⁶⁵ En el apartado “B” los trabajadores tienen limitados algunos de los derechos que sí tienen los trabajadores regulados por el apartado “A”: no constituyen realmente un interlocutor de las autoridades y las decisiones laborales no son bilaterales, el derecho a huelga es limitado y, prácticamente, las condicionantes que se exigen para su reconocimiento impiden el ejercicio de este derecho. Una explicación y discusión detallada del significado de estas condiciones tenían para las universidades públicas y sus sindicatos puede encontrarse en Barquín (1984 y 2000) y Orozco (1984).

apartado "A" del Artículo 123 constitucional. Esto es: se reconoció la existencia del sindicato como un interlocutor de las negociaciones laborales y las CGT establecían los principios que las regularían.

Quedaba por lograr la consolidación de algunos aspectos de fondo para la regulación total de las relaciones laborales: la generación de reglamentaciones internas, y la creación y firma del Reglamento Interior del Trabajo.⁶⁶ Estos procesos marcaron un cambio radical en los modos de regulación del trabajo con respecto del período anterior, el cual se expresa claramente en la creación de las CGT. Como hemos dicho, para 1976, aún no existen reglamentos institucionales, creados por el Colegio Académico, para regular los procesos referidos a la formación de Comisiones Dictaminadoras y a los procedimientos para los concursos de oposición. En el periodo de fundación encontramos la formulación de un tabulador que señalaba las características de las categorías y niveles del personal académico. Bajo este instrumento operaron las comisiones de contratación.

Es decir, no existía un vacío absoluto en términos de instrumentos, sin embargo, éstos no habían sido aprobados por el Colegio Académico, lo que significó que las nuevas CGT, se constituyeran como el primer instrumento normativo, discutido, acordado y avalado por todos los miembros de la comunidad académica, representados en el sindicato, y las autoridades institucionales, lo que nos habla de un diligente proceso de institucionalización, que muy pronto se tradujo en instrumentos y procedimientos que regulaban directamente los procesos de ingreso, promoción y permanencia de los académicos.

⁶⁶ La generación del Reglamento Interior de Trabajo es un vacío en las relaciones laborales de la UAM. Hoy en día, después de 25 años de firmadas las primeras CGT, no se han logrado los acuerdos para la generación de dicho documento. Como veremos en los siguientes periodos, los cambios en el lugar y el papel que ha jugado el sindicato y los problemas en la relación con la Institución, han impedido su formalización.

El logro de los acuerdos entre sindicato y universidad, permite apreciar la institucionalización de un primer modo de regulación. En él se aprecia la configuración de un campo de fuerzas —centralmente conformado por el sindicato, representante de académicos y administrativos, y las autoridades universitarias—, que dio lugar al período de la *bilateralidad en la regulación del trabajo en la UAM*. Con las CGT, se generaba el primer instrumento normativo formal para la definición de los mecanismos de ingreso, promoción, permanencia y remoción de los académicos, además de la regulación de las condiciones de trabajo: salario, prestaciones y jornada laboral.

De este documento nos interesa destacar que define aspectos como: el contenido del trabajo académico, así como el tipo funciones, la formación y el carácter de las Comisiones Mixtas.⁶⁷ Especialmente la Comisión Mixta de Admisión y Promoción del Personal Académico (CMGAPPA), que tenía la responsabilidad de “establecer los criterios generales para la correcta aplicación y supervisión de los procedimientos de admisión y promoción del personal académico” (UAM 1976b: 21). Además, se definía como mecanismo de admisión de los académicos el Concurso de Oposición, y como procedimiento, la evaluación de las Comisiones Dictaminadoras —conformadas por los propios académicos— con la participación de las Comisiones Mixtas de Admisión y Promoción del Personal Académico, y de Conciliación y Arbitraje —con representación del sindicato y de la universidad— en la revisión y vigilancia de los criterios de contratación (UAM 1976b: 31-32).

⁶⁷ Se formaron cinco Comisiones Mixtas: de Conciliación y Arbitraje, de Admisión y Escalafón del Personal Administrativo, de Tabuladores, General de Higiene y Seguridad, y de Admisión y Promoción del Personal Académico. (UAM 1976b).

En el marco de las CGT y en paralelo a ellas, cada año fueron elaborados y revisados los tabuladores generales para la admisión y promoción del personal académico, en los que se establecían los requisitos y equivalencias para la definición de categorías y niveles.

Cuadro 5
Tabuladores Generales en UAM
1975-1984

Categoría y nivel	Requisitos Académicos mínimos	Requisitos Académicos Equivalentes	Experiencia Docente e Investigación *	Experiencia Trabajo Profesional*
Ayudante A	50% créditos de licenciatura	Promedio mínimo de "B"	1	1
Ayudante B	75% créditos de licenciatura	Promedio mínimo de "B"	2	2
Asistente A	Pasante	Promedio mínimo de "B"	3	3
Asistente B	Titulado	3 años de pasante	4	4
Asistente C	Titulado	5 años de pasante	5	5
Asociado A	Titulado	---	6	6
Asociado B	Titulado	---	7	7
Asociado C	Maestría	4 años de titulado	8	8
Asociado D	Maestría	6 años de titulado	9	9
Titular A	Doctorado	4 años de maestría o 10 años de titulado	10	10
Titular B	Doctorado	4 años de maestría o 10 años de titulado	11	11
Titular C	Doctorado	6 años de maestría o 14 años de titulado	12	12

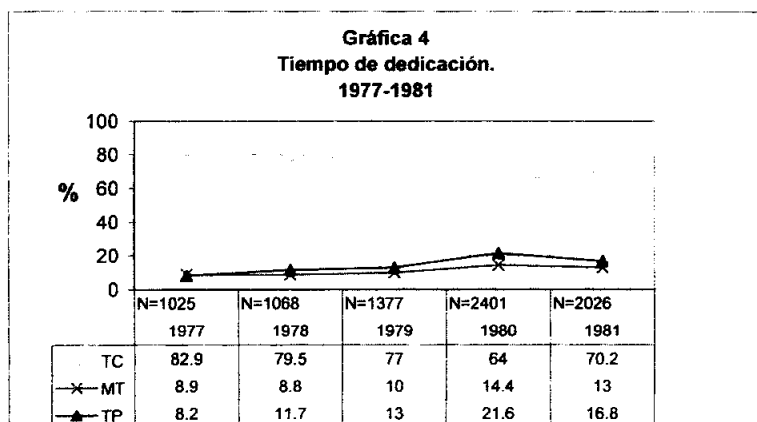
* Medidas en años, o equivalente, de experiencia previa

Fuente: Tabuladores Generales, UAM (1975-1982)

La puesta en operación de las CGT y los tabuladores generales, otorgó un respaldo institucional formal a los procesos de ingreso y promoción del personal académico pero, al mismo tiempo, hizo más complejo el procedimiento. Además de la publicación de la convocatoria a concursos abiertos —previo acuerdo del número de académicos que se requería contratar en cada departamento—, había que realizar una evaluación de cada

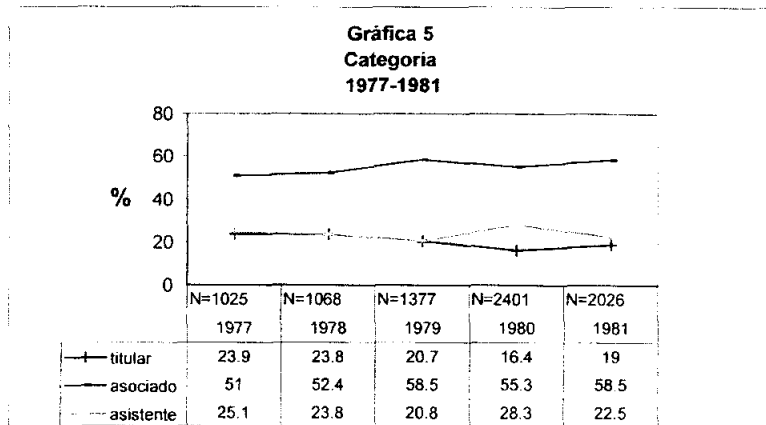
candidato, además de las entrevistas y la revisión de los documentos conforme al tabulador. Este procedimiento general tenía que pasar, en cada caso, por la revisión de la Comisión Mixta para dictaminar, en definitiva, sobre las contrataciones. No se trataba, como en el período anterior, de realizar invitaciones y evaluar a un número reducido de candidatos. Además de la multiplicación de los evaluados, el proceso se hizo más complejo por el crecimiento que experimentó la institución en este período (Gráficas 4, 5 y 6).⁶⁸

Entre 1977 y 1981, la matrícula de la UAM pasó de 7,672 estudiantes a 25,374, es decir, en seis años creció 230%, con un promedio anual de 38%. Para atender ese crecimiento, durante los años de la bilateralidad fueron contratados 1,026 académicos, que se sumaron a los que había en 1976. Durante cinco años, este acelerado crecimiento de la planta académica implicó la necesidad de, en promedio, generar 130 concursos al año. (UAM 1984a: 155, 165, 224, 228, 231).

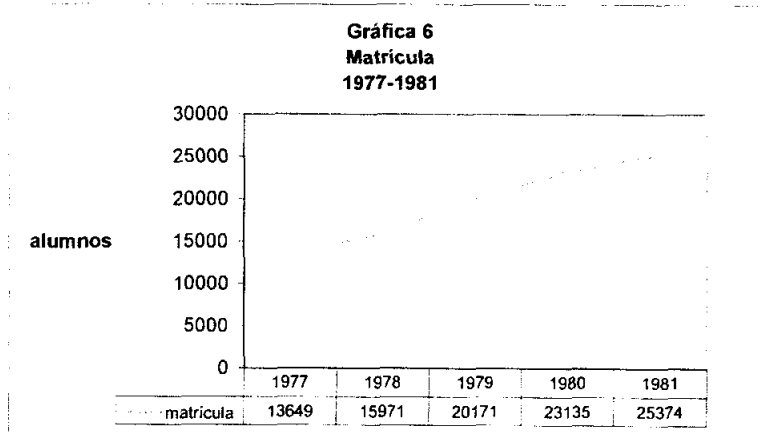


Fuente: UAM(1984a)

⁶⁸ El análisis realizado en Gil *et al* (1992, 69-70 y 73-74) muestra cómo el proceso de incorporación de los académicos en este período, implicó en ocasiones un incumplimiento de la reglamentación en el uso de los tiempos que debían destinarse a cada etapa del proceso.



Fuente: UAM (1984a)



Fuente: UAM (1984a)

Por otro lado, es indispensable señalar que la bilateralidad funcionó bajo criterios claros en lo referente a la negociación sobre las condiciones de trabajo y los salarios.⁶⁹ No obstante, estas negociaciones implicaron cinco emplazamientos de huelga —uno por año, entre 1977 y 1981— y tres estallamientos: uno en 1977, otro en 1978 —ambos con duración de 10

⁶⁹ En el periodo anterior, no había criterios claros sobre jornada laboral y salario. En ocasiones académicos y, sobre todo, trabajadores administrativos eran contratados por honorarios, además la jornada laboral excedía las ocho horas, sin el pago correspondiente de tiempo extra. (López Zárate *et al* 2000: 474; Gatica 1994: 22-23).

días— y uno más en 1980, que duró 6 días. En todos los casos se lograron incrementos salariales, entre el 12% y el 29%.⁷⁰ La importancia de estos emplazamientos y huelgas no estriba sólo en el logro de incrementos salariales, sino en el hecho de que se encontraban vinculadas con movimientos similares en otras instituciones del país. El marco en el que ocurren es la búsqueda del sindicalismo universitario por crear el Sindicato Único de Trabajadores Universitarios (SUNTU).

Es posible afirmar que las condiciones salariales continuaban siendo un punto de atracción para los nuevos académicos y trabajadores que se incorporaron en este período.

Entre 1977 y 1981, el presupuesto consolidado de la UAM se incrementó en un 278% pasando de \$625,197.00 en 1977 a \$2'465,613.00 en 1981, a precios corrientes de esos años. Este incremento, observado en precios del 2000, es equivalente a \$889,783.00 en 1977, y a \$1'685,120.00 en 1981 (Anexo II, Cuadro 2).

En estos años, en promedio, se destinó el 38.7% de los gastos de operación al pago de remuneraciones a los académicos de la institución.

Observando los salarios tabulares por categoría y nivel podemos apreciar que, en 1977, un Asistente “A” ganaba \$10,299.00; en 1981, al final del período, este mismo profesor ganaba \$20,178.00, es decir, se había duplicado su salario. Sin embargo, si se atiende el efecto inflacionario, a precios constantes del año 2000 estos salarios representan \$14,646.97 para 1977 y \$12,789.63 para 1981.

Un profesor de la categoría Titular “C ganaba \$25,119.00 en 1977 y \$49,211.00 en 1981; en los mismos términos del ejemplo anterior, este salario equivale a \$35, 723.00 en 1977 y a \$31,191.00 en 1981, (Anexo II, Cuadro 3).

⁷⁰ Referimos a los emplazamientos y huelgas que en el período tuvieron que ver con la negociación salarial. En 1981 estalló otra huelga, pero ésta tuvo que ver con otro tipo de conflicto, no estrictamente salarial. Se aborda más adelante.

A partir de estos datos es posible destacar dos aspectos. Primero, que hubo un importante incremento en el ejercicio presupuestal y la proporción del gasto en remuneraciones a académicos, pero también en la planta académica y la matrícula. Segundo, si bien se observa un efecto inflacionario en los salarios —al atenderlos a precios del 2000— éstos siguen siendo atractivos y competitivos con otros sectores.

Durante este período, cada año se obtuvieron incrementos salariales, hecho que debe ser visto en relación con el ejercicio de la bilateralidad en su conjunto. Es decir, los incrementos presupuestales y salariales suceden en el marco de un programa general para la educación superior que, como ya hemos mencionado, se caracterizó por fortalecer el financiamiento y atender las demandas salariales del nuevo sindicalismo universitario.

Por otro lado, la operación de la bilateralidad en la UAM tuvo una significación más allá del logro de dichos incrementos; esto se encuentra en estrecha relación con la operación del aparato de regulación. Recapitulemos: las CGT y la presencia de las Comisiones Mixtas, permitieron establecer procedimientos claros en la evaluación de los procesos de ingreso, promoción y permanencia, dotándolos de un nuevo sentido. Aunque es necesario reconocer también que, en ocasiones, su operación implicó el incumplimiento de las reglas sobre el tiempo destinado a los procedimientos de evaluación, publicación de resultados de los concursos y el establecimiento de la relación laboral.

Así, las relaciones laborales en la institución implicaban a las autoridades y a los trabajadores, representados en el sindicato, que participaba en la definición de la relación entre trabajo y salario.

Sin embargo, el ejercicio de la bilateralidad también conllevó fuertes debates acerca de qué era lo propiamente académico y su distinción de lo laboral. De hecho, la bilateralidad en la UAM reconoció la definición de la naturaleza, el contenido y la

organización del trabajo académico y sus condiciones laborales, sin separar estos ámbitos en la negociación y participación del sindicato. Dicho debate, presente en todo el sistema universitario, apuntaba hacia la consolidación de la autonomía universitaria y su responsabilidad y facultad en la definición de los procesos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico. Este problema intervino en la formulación de una legislación laboral general para el sistema universitario y la reforma al artículo 3º constitucional, a finales de la década de los setenta.

Para luchar contra el sindicalismo universitario, cada vez más fortalecido, el gobierno federal condujo la modificación de la legislación laboral y educativa. En lo laboral, el cambio de los trabajadores universitarios al apartado “A” con las adiciones a la Ley Federal del Trabajo, permitía que los sindicatos firmaran Contratos Colectivos de Trabajo. Sin embargo, la modificación al Art. 3º —que elevó a rango constitucional la autonomía universitaria— eliminó la participación de los sindicatos de las decisiones académicas, principalmente la conducción de los procesos de ingreso, promoción y permanencia de los académicos, dejando a los sindicatos con la posibilidad de actuar sólo en lo referente a las condiciones de trabajo.

En la UAM, el conflicto que generó la aplicación de esta legislación se inicia cuando el Dr. Fernando Salmerón, rector general, interpuso una demanda en contra del sindicato para procurar que quedaran sin fundamento algunas de las disposiciones de las Condiciones Generales de Trabajo, por contravenir a la nueva legislación constitucional. Se entabló un juicio contra el sindicato en la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje.

En apoyo al sindicato hubo movilizaciones de académicos y trabajadores sindicalizados y no sindicalizados, que rechazan las acciones del rector, ya que habían sido tomadas al margen de los órganos colegiados y de la comunidad universitaria. El problema

se agravó al implicar un *conflicto de órganos* entre las instancias de gobierno de la institución. El Colegio Académico instó al rector a desistir de la demanda (Sesión 34 del Colegio Académico) y lo llamó a iniciar negociaciones con el sindicato. Ante estos desacuerdos en el manejo del conflicto, tuvo que intervenir la Junta Directiva. El 28 de octubre de 1981 se emitió la resolución definitiva por parte de la Junta Directiva, a favor del Rector General. Es decir, reconocía la legalidad de las acciones del Dr. Salmerón al entablar el juicio contra el sindicato (Villaseñor 1988: 315-318).

La JFCA emitió un laudo (Junta Especial número 14 bis, expediente 253/81 del 23 de octubre de 1981), cuya argumentación jurídica se expresa en partes del documento que establecen:

De todo este cuerpo de Ley se deduce, primero, que hay un cambio sustancial en las normas que regulan las relaciones de trabajo entre las universidades e Instituciones de Educación superior Autónomas por Ley y su personal académico y que obedeciendo este cambio a disposición Constitucional, no puede válidamente hablarse de retroactividad; segundo que sólo podrán ser materia de revisión aquellos aspectos que sean susceptibles de contratación colectiva; y tercero que la admisión, promoción y permanencia del personal académico a favor de las universidades no son materia de contratación colectiva y que por tanto lo pactado con anterioridad a estas disposiciones legales carece de vigencia (JECA N° 14 bis. También citado por Gil *et al*, 1992: 70; Orozco 1984: 124; Pérez Carrillo 1985:10; López Zárate *et al* 2000: 430)

El 6 de noviembre de 1981, el SITUAM estalló una huelga que duró siete días. El laudo era de inminente aplicación debido a que se sustentaba en los cambios constitucionales, lo que derivó en la eliminación de 50 cláusulas de las CGT, referidas a los procesos de ingreso, promoción y permanencia, así como a las prestaciones académicas.

Sin embargo, el conflicto interno continuó y, finalmente, el rector presentó su renuncia a la Junta Directiva el día 17 de noviembre. Dos meses después, el sindicato perdió un amparo ante la Suprema Corte de Justicia (Amparo directo N° 580/81, Cuarta Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación).

La emisión del laudo por la JFCA, no sólo puso fin al conflicto y a la bilateralidad en la institución sino que, en materia de jurisprudencia, fue un referente importante para el sistema universitario en su conjunto, derivando en la aplicación —sin restricciones ni contrapesos— del ejercicio de la autonomía en materia de contratación y regulación del trabajo académico en las instituciones públicas que ya eran autónomas o empezaron a serlo en esos años.

Con esto, el SITUAM fue fuertemente golpeado; se habían modificado sus condiciones como interlocutor de las autoridades en los asuntos referidos al trabajo académico. Con las modificaciones de la Ley Federal de Trabajo se establecieron Contratos Colectivos de Trabajo (CCT), que cuidaban puntualmente el no contener cláusulas referentes al trabajo académico. A partir de esa fecha, los CCT de la UAM perdieron fuerza como instrumentos de regulación del trabajo académico, abocándose sólo a las condiciones de salario y prestaciones.⁷¹

También fue modificado el sentido y el papel de las Comisiones Mixtas que, a partir de ese momento, *fungen como vigilantes de los procesos, pero sin voz ni voto en las decisiones sobre el ingreso, promoción y permanencia de los académicos.* Con esta nueva

⁷¹ Por ejemplo, en las CGT los periodos sabáticos y las licencias académicas para realizar estudios, formaban parte del conjunto de prestaciones reguladas por el sindicato. A partir del laudo, estas fueron consideradas prestaciones académicas y no laborales, por lo que debían ser reguladas por Reglamentos institucionales, generados por Colegio Académico, y no por los CCT.

condición, se fortaleció el papel de las Comisiones Dictaminadoras, que ya no tendrían contrapeso sindical en las decisiones.

Este período —de importante actividad política e institucionalización de los primeros instrumentos normativos formales de regulación del trabajo— tuvo como centro el surgimiento de un actor importante, el SITUAM, que logró ser reconocido al instaurar mecanismos de regulación nucleares para la vida institucional —las CGT fueron, sin duda, el referente básico para la creación de uno de los instrumentos normativos más importantes en la regulación del trabajo académico hasta nuestros días: el *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico* (RIPPA), aprobado por Colegio Académico en 1982— así como representar y vincular a los trabajadores administrativos y a los académicos, constituyéndose como el referente simbólico de los académicos en ese período.

En suma, entre 1976 y 1981, el sindicato fue el eje de la regulación del trabajo académico y del trabajo en general de la institución. Su formación y el papel que jugó durante estos años, marcaron el surgimiento e institucionalización del primer aparato de regulación del trabajo pactado con las autoridades. Con la operación de tabuladores generales, Comisiones Dictaminadoras y Comisiones Mixtas, y el establecimiento de procedimientos bilaterales se perfilaron con mayor detalle las características de los procesos de ingreso, promoción y permanencia.

Del mismo modo, la caracterización y puesta en marcha de lo establecido por las CGT con respecto a las áreas de investigación —aunque no es posible hablar todavía de la formación de áreas—, constituyó el referente más importante para la generación de estrategias y proyectos institucionales posteriores. El eje de la organización del trabajo,

como en el período anterior, continúa siendo la docencia y la incipiente formación de grupos de investigación.

A este respecto, es importante reconocer que las CGT generaron no sólo referentes normativos sino que permitieron, junto con sus tecnologías y procedimientos, que éstos fueran institucionalizados; de tal forma que fueron reconocidos como eje de los aparatos de regulación de períodos posteriores.

El período de la bilateralidad dio lugar a la configuración de un campo de fuerzas más complejo, cuyo agente central es el sindicato —como representante de los académicos y los trabajadores administrativos— en la negociación de condiciones de trabajo. Pero, más aún, fue el encargado de construir las bases normativas para regular los procesos de ingreso, promoción y permanencia y así fue reconocido por las autoridades. Sin embargo, el fin de la bilateralidad con el laudo, señala una transformación más en la vida universitaria y los modos de regulación del trabajo académico.

El período de la bilateralidad cierra con la aprobación por Colegio Académico del Reglamento Orgánico (RO). Este es puesto en operación a partir de 1982, año en que se inicia una labor legislativa que caracterizará el tercer período y pone fin a la regulación bilateral.

IV. CRISIS DEL MODO DE REGULACIÓN BILATERAL 1982-1985

El fin de la bilateralidad marca, nuevamente, un cambio en los modos de regulación del trabajo académico en la UAM. Esta transformación tiene como eje la formación de los cimientos normativos generados en los órganos colegiados. La modificación en las relaciones laborales de la institución —al quedar el sindicato fuera de toda participación directa en la regulación del trabajo académico— implicó la generación de instrumentos de

regulación que sustituyeran a las CGT, y estuvieran acordes a lo dispuesto en la legislación federal.

La transformación normativa que caracteriza el período 1982-1985 se inicia, precisamente, en el momento que fue puesto en operación el Reglamento Orgánico (RO).⁷²

Este es el primer instrumento normativo, aprobado por CA, que señala las reglas básicas para la regulación del trabajo académico en la UAM. El primer punto a destacar es que permitió expresar con mayor precisión “las competencias de los órganos y de las instancias de apoyo académico y administrativo de la universidad” (UAM, 1981a: III), lo que influye de forma determinante en la actividad legislativa de los Órganos Colegiados y dota a éstos y a los Órganos Personales de facultades para intervenir, directa o indirectamente, en la regulación del trabajo universitario.

El Reglamento Orgánico constituye una reinterpretación de la Ley Orgánica y modifica la relación entre autoridades. Mientras que la Ley Orgánica establece como máximos Órganos de Gobierno a los Colegiados, el Reglamento Orgánico otorga más y mayores facultades a los Órganos Personales en detrimento de los primeros. Por ejemplo, al rector general se le atribuyen 20 facultades en el Reglamento Orgánico, mientras que en la Ley Orgánica sólo 7, muchas de estas nuevas facultades admiten un amplio margen de interpretación. (Aboites 1990: 330 y 337-338).

Uno de los cambios más importantes que trajo consigo el RO fue que estableció una serie de disposiciones vinculadas con la definición del trabajo académico y, con ello, a la

⁷² A partir de este año, la labor legislativa del Colegio Académico, da lugar a una serie de reglamentos que permiten a la institución hacerse cargo de la regulación del trabajo académico, pero que también abarcan otros espacios de la regulación y el gobierno institucional. En el Cuadro 2, Anexo 1, se encuentra una descripción más detallada del aparato normativo, a lo largo de la historia de la UAM.

regulación de su naturaleza, contenido y organización. En la exposición de motivos llama la atención el énfasis que se otorga a las actividades de investigación.

En esta lógica, el eje de la organización serían las áreas de investigación, como estructuras ya formalizadas, disminuyendo el papel y el peso que tenían los colegios de profesores.

“Se utilizó la palabra “fundamentalmente” para dar énfasis a la actividad de investigación que corresponde a las áreas, con el propósito de resaltar que la Universidad tiene una organización académica para cumplir con ese objeto determinado en la Ley Orgánica [...] la organización por áreas no significa que los profesores pertenecientes a un área no tenga la obligación de impartir docencia” (Reglamento Orgánico, exposición de motivos, apartado 3. Lineamientos relevantes de la organización académica” (UAM, 1992: VII-VIII).

La *formalización* de las áreas de investigación ocurre al aprobarse este reglamento. En él se establece —en artículos transitorios— que los Consejos Académicos se encargarían de ratificar a las áreas que existiesen con anterioridad al RO, siempre que se encontraran funcionando “en los términos del presente reglamento” (UAM 1981a: 42). En este instrumento se define área de investigación como “una organización dentro de los Departamentos que se ocupa fundamentalmente, o cuyo propósito es ocuparse, del desarrollo de proyectos de investigación en una especialidad o especialidades afines” (UAM 1981a: 2).

Al entrar en operación este reglamento fueron ratificadas las áreas que se consideraron cumplían con lo establecido en él, es el caso particular de las áreas que ya operaban en la Unidad Iztapalapa. Más adelante, entre 1982 y 1983, se fue otorgando el registro a otras áreas en las dos unidades restantes. En 1985, hacia el final del período, existían 158 áreas registradas en toda la UAM. (López Zárate *et al* 2000: 148-150)

En el marco de lo dispuesto en el RO se encuentra la necesidad de generar otros reglamentos en los que encontramos con mayor precisión una definición de las actividades

académicas y su regulación. A raíz del laudo emitido por la JFCA, fue creado el *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA)*, (Aprobado en la sesión N° 47, Colegio Académico, diciembre de 1982). Este instrumento recuperó, en gran medida, las tecnologías y procedimientos de regulación del periodo de la bilateralidad, ya que muchos de sus artículos fueron transcritos directamente de las anteriores CGT (UAM 1982a).

Entre sus puntos más importantes —recuperados casi a la letra de las anteriores CGT—, el RIPPPA define al personal académico, su clasificación, los requisitos académicos necesarios y suficientes en las evaluaciones vinculadas con los procedimientos de ingreso y promoción y las funciones y reconocimientos relacionados con su permanencia.

Este reglamento sustituye a las CGT pero no modifica su contenido. El que fuera elaborado tomando como principio los acuerdos centrales —que condujeron los procesos de ingreso, promoción y permanencia de los académicos durante la bilateralidad— refleja un reconocimiento al proyecto sindical en los aspectos centrales del proceso: los instrumentos y tecnologías de evaluación, sus procedimientos, la composición y función de las comisiones dictaminadoras, y sus reglas de operación.

Lo que se transforma, precisamente, es que este instrumento adquiere el estatus de reglamento. Esto es, su creación, operación y vigilancia quedaba en manos de los Órganos Colegiados y ya no involucraba la relación bilateral sindicato-universidad. Se excluye pues al sindicato, pero se reconoce la importancia de las CGT.

El que este reglamento se aprobara significó, además, una nueva composición en el campo de fuerzas institucional. Las comisiones dictaminadoras serían, en adelante, las únicas encargadas de la evaluación de los académicos pues, como ya mencionamos, las

Comisiones Mixtas se transformaron en espacios de vigilancia pero sin injerencia directa; además, los órganos personales (a partir de la creación del RO) también fueron fortalecidos. Se formaron además dos nuevos espacios no formales, pero relevantes de regulación universitaria, que agrupaban a los órganos personales fuera de los órganos colegiados: la Junta de Rectores y Secretarios (JURESE) y la Junta de Rectores, Secretarios y Directores (JURESEDI), que marcó una nueva relación entre los Órganos Colegiados y los personales.

Por otro lado, el que se adhirieran facultades nuevas al rector general, significó la posibilidad de intervenir en estos procesos de regulación del trabajo académico, permitiendo una amplia interpretación del artículo 16 de la Ley Orgánica: “hacer cumplir las normas y disposiciones reglamentarias que expida el colegio Académico” (UAM 1973: 10).⁷³

En general, los cambios reglamentarios que hemos descrito ocurrieron en un marco no exento de conflictos, como se puede observar en la falta de claridad jurídica por parte del sindicato, en la diferenciación y separación entre lo laboral y lo académico. En este marco, la representación laboral del sindicato se vio deteriorada muy pronto.

“La pérdida de la bilateralidad en materia académica tiene rápidos efectos en el alejamiento cuantitativo y cualitativo de los profesores —medido en términos de afiliación y de participación— de los eventos sindicales. El proyecto universitario paulatinamente fue abandonado auspiciando un doble proceso de alejamiento que se refuerza recíprocamente: de los académicos de la vida sindical y del sindicato de los académicos que otrora le habían dado su razón de ser más profundo” (Bueno 1994: 78).

Sin embargo, el sindicato reivindicaba su carácter mixto, aun cuando las posibilidades de influir en las decisiones académicas se vieran reducidas, prácticamente, a la negociación

⁷³ El análisis de las transformaciones generadas por la nueva reglamentación que realiza Aboites (1990) incorpora información en torno a la intervención del rector en las comisiones dictaminadoras (definidas como comisiones autónomas), cuestión que permite entender que los cambios experimentados en este periodo también se ven reflejadas en la estructura de gobierno de la institución (Aboites 1990: 338-341).

salarial.⁷⁴ El conflicto se ve reflejado cuando estallan dos huelgas (en 1983 y 1984), que deterioraron aún más la presencia y representatividad del sindicato ya que, si bien lograron incrementos salariales, el desgaste generado durante períodos de 21 y 31 días, respectivamente, se tradujo en el alejamiento de los académicos del sindicato.

Aunado a ello, y como parte del problema que nos ocupa, el período también se ve marcado fuertemente por la crisis económica nacional que afectó la dotación de recursos a las instituciones de educación superior.⁷⁵

En 1983 en la UAM, como en el resto de las universidades públicas del país, se ponen en marcha “programas de austeridad”; cuyo mayor impacto se expresa en la reducción de los salarios de los trabajadores de la institución.

El presupuesto experimentó una caída espectacular. En 1983, a partir de la evidente necesidad de generar programas institucionales de contención a la crisis, el Colegio Académico formó una comisión encargada de evaluar el desarrollo del presupuesto y proponer estrategias de ajuste. Después de imponer medidas como el uso eficiente de los recursos, generar manuales para el uso de instalaciones, buscar otras fuentes de financiamiento, y de realizar estudios tendientes a incrementar las cuotas de los estudiantes y el cobro de servicios, el Colegio decidió manifestar su rechazo a la política económica del gobierno (Acuerdo del Colegio Académico 53.18 del 11 de agosto de 1984).

En 1984, también por parte del Colegio Académico, se realizó un estudio sobre el impacto de la crisis en la vida académica de la institución. En el documento generado por este estudio se afirma: “el presupuesto [...] a precios constantes de 1974, en el intervalo

⁷⁴ Desde luego, no es posible dejar de ver que el sindicato permaneció como el mediador en los aspectos relacionados con los trabajadores administrativos: su contratación, la definición de puestos, la conformación de Comisiones Mixtas, en suma, la regulación del trabajo administrativo.

⁷⁵ Ya en el Capítulo II hemos caracterizado la crisis iniciada en 1982. Con respecto de esto es importante mencionar que, en 1983, después de dos huelgas, el sindicato buscó proponer algunos acuerdos para enfrentar la crisis y reorientar la distribución de los recursos. (Aboites 1990: 352).

1975-1982 creció 2.3 veces, para luego reducirse en 1983; así, en este año, el presupuesto real fue inferior en un 2% al ejercido en 1978” (citado por López Zárate *et al* 2000: 338).

En los informes presupuestales se reporta un ejercicio presupuestal total de \$4'224,91.00 en 1982 y, al final del período, en 1985, uno de \$14'569,43.00. Sin embargo, si observamos estas cifras a precios constantes de 2000, se aprecia el impacto de la inflación en una disminución real: para 1982, el presupuesto total representaba \$1'685,120.00 y, para 1985, \$1'102,853.00. Si seguimos el ejercicio realizado por el Colegio Académico, pero comparando el presupuesto de 1985 con el de 1979 tenemos que —considerando los datos a precios del 2000— el presupuesto total ejercido en 1979 fue de \$1'346,326.00, es decir, 18% mayor que el de 1985. (Anexo II, Cuadro 4). Del total del presupuesto ejercido, el porcentaje destinado al pago de remuneraciones de los académicos en 1981 fue del 35.9% y en 1985 del 28.8%.

El deterioro salarial derivado de la crisis, puede observarse en los años del período que nos ocupa: 1982-1985. Por ejemplo, un académico Asistente “A” en 1982 ganaba \$26,837.00 y en 1985, \$77,577.00, a precios corrientes, según lo indican los tabuladores salariales. Sin embargo, a precios constantes de 2000, el salario de 1982 equivale a \$10,704.00 y el de 1985, a \$5,872.00. El caso de un académico Titular “C” es similar: en 1982 percibía un salario de \$65,451.00 y en 1985 de \$176,800.00 a precios corrientes. Pero a precios de 2000, el salario de 1982 equivale a \$26,105.00 y el de 1985, a \$13,383.00 (Anexo II, Cuadro 5).

Es decir, en sólo tres años, se perdió poco menos de la mitad del poder adquisitivo del salario. Si tomamos en conjunto el período que va de 1976 a 1985, la caída salarial significó una pérdida promedio del 60% del poder adquisitivo.

En el marco de la crisis, una medida política puesta en marcha para todo el sistema universitario fue el establecimiento de topes salariales. La caída salarial se frenó en 1987, sin embargo, con esta medida los salarios de los trabajadores universitarios nunca lograron recuperarse. Este hecho, implicaría una homologación de los salarios, que redujo las distancias salariales entre los académicos de distintas categorías y niveles. A este respecto debe considerarse que:

“En el ámbito nacional, el Gobierno Federal impulsó una estrategia de observancia obligada en las dependencias públicas_ en la que se otorgaban aumentos salariales de emergencia, que se establecían en montos fijos de dinero para todo el personal por igual; por lo tanto, los beneficios proporcionales fueron más altos para las categorías más bajas” (López Zárate *et al* 2000: 436).

De esta forma, durante el período se generó, por un lado, un marco normativo institucional que permitía una regulación colegiada, expresada en la participación de los Órganos Colegiados encargados de producir las normas, y de las Comisiones Dictaminadoras encargadas de la evaluación; por otro, se experimentaba una fuerte crisis expresada centralmente en la disminución de los salarios de los trabajadores universitarios.

Una de las medidas tomadas por el gobierno federal que buscaba paliar la caída salarial de los académicos, fue la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI),⁷⁶ en 1984. Como mencionamos antes, se centraba en una evaluación del desempeño de los académicos, que se traducía en reconocimiento económico, al asignar ingresos extraordinarios en forma de becas. En el caso de la UAM, en los dos primeros años de operación, este programa benefició a 72 profesores, de un total de 3,053 académicos; esto es, ingresaron al SNI como candidatos a investigador e investigador nacional el 2.3% de la planta total de académicos de la institución (UAM, 1987b: 86).

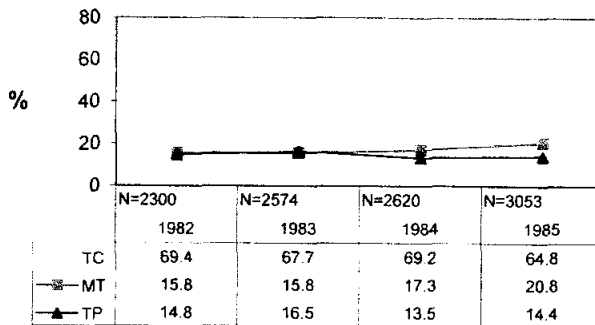
⁷⁶ Hemos hecho referencia al surgimiento del SNI y su papel general en el capítulo 2.

Por otro lado, en este período la UAM experimentó el mayor crecimiento de su historia. La planta académica creció cinco veces, 600 académicos habían sido contratados durante el primer año y para 1985, el número era de 3,053; la matrícula había crecido casi once veces: en el primer año había 3,300 estudiantes, 32,094 en 1983 y para 1985 eran ya 36,136. Es decir, hablamos del período de máxima expansión,⁷⁷ que lógicamente requería un mayor gasto de operación e inversión, lo que representó graves problemas para la universidad. En primer lugar fue necesario reducir al mínimo los gastos de inversión y, como hemos mencionado, los gastos de operación también sufrieron ajustes, por lo que se produjo la caída salarial de que ya hemos hablado.

No obstante, la UAM resulta atípica en cuanto a la composición de su planta académica pues en este período mantiene un alto porcentaje de académicos contratados por tiempo indeterminado y tiempo completo. Si atendemos a la gráfica 7 observamos que más del 60% —en ocasiones muy cerca del 70%— de la planta tiene contratos de tiempo completo, es decir, son personal de carrera. Los académicos contratados de tiempo parcial (15 horas o menos) sólo representan entre el 13 y el 16% en el período.

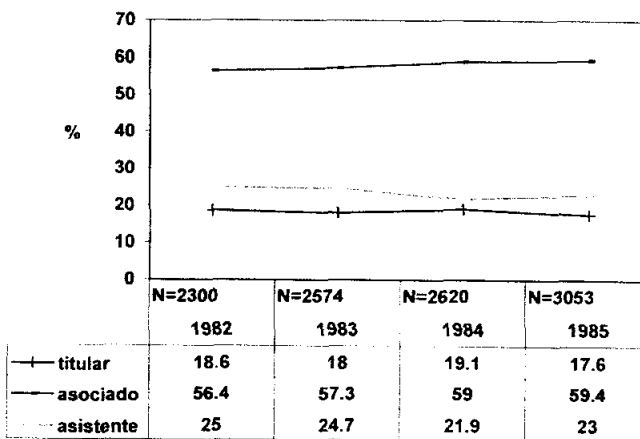
⁷⁷ A partir de 1985, la matrícula por unidades fluctúa entre los 12 mil y los 14 mil estudiantes. Esto es, entre 36 mil y 45 mil en toda la institución, como fue establecido desde la creación de la UAM, al acordar toques de crecimiento de la matrícula. Lo mismo ocurre en la planta académica, ya que entre 1985 y 1999 la planta académica fluctúa entre 3,000 y 3,200 académicos (UAM 1984a, 1989a y 1999a).

Gráfica 7
Tiempo de dedicación
1982-1985

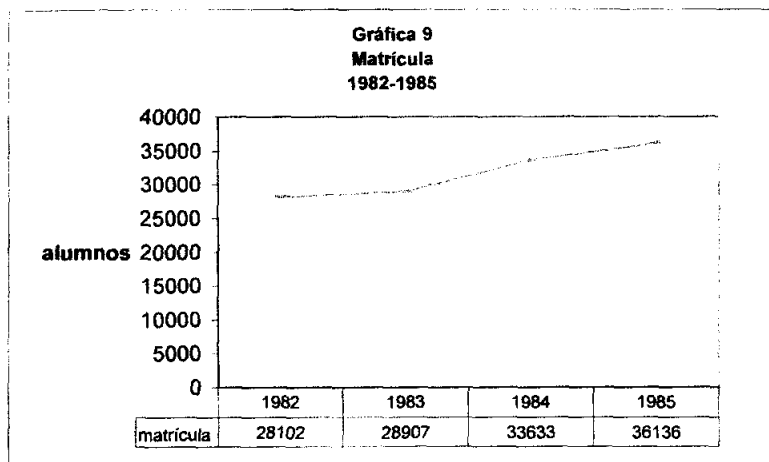


Fuente: UAM (1989a)

Gráfica 8
Categoría
1982-1985



Fuente: UAM (1989a)



Fuente: UAM (1989a)

Recapitulando, el período estuvo pautado por la generación de algunos de los principales instrumentos normativos de regulación en el Colegio Académico, y por la salida del sindicato como fuerza de representación de los académicos. No se trata de un cambio radical en los modos de regulación del trabajo sino, más bien, de un período de agotamiento y ruptura de la bilateralidad, lo que implicó realizar ajustes. Es un período de transición, cuyo eje se encuentra en el impulso por generar un aparato de regulación nuevo, mediante la creación de reglamentos básicos, que darían lugar a cambios de mayor envergadura en los períodos posteriores.

Esto modificó el campo de fuerzas. La salida del sindicato del escenario de regulación del trabajo académico, y el inicio de una labor legislativa en el Colegio Académico configuraron nuevas relaciones laborales y académicas. En este punto, los académicos dejaron de ver al sindicato como agente de regulación y volvieron la mirada hacia las

Comisiones Dictaminadoras y el Colegio Académico, que adquirieron mayor peso en las negociaciones de orden laboral-académico.

Por otro lado, en este período se inicia un proceso de reconocimiento y fortalecimiento real a las áreas de investigación. Así, el contenido y organización del trabajo académico iniciaba una transformación: el eje sería la conformación de áreas, los colegios de profesores irían desapareciendo como eje de organización y regulación informal del trabajo y la participación universitaria; y la investigación, como eje básico del trabajo de las áreas, iría sustituyendo la centralidad que la docencia tuvo en otros períodos.

Un problema crucial para comprender los cambios en la regulación del trabajo académico de este período es la crisis, al igual que en el grueso de la instituciones que conforman el sistema universitario. La opción más común entre los académicos de la UAM para enfrentar la caída real de sus salarios, fue la de buscar otros espacios laborales externos a la universidad. Fue un período en que se requería complementar el salario de la UAM con otros ingresos. Para ello se tomaron distintas estrategias:

“Algunos profesores consiguieron una asesoría o clases extras en otro lado; otros más tuvieron que conseguir otro empleo en las tardes [...] hubo quienes redujeron sus jornadas en la institución para atender otro trabajo de tiempo completo, los más lo consiguieron y además conservaron su contrato. El fenómeno del “chambismo” se había desarrollado en la universidad” (López Zárate *et al* 2000: 437).

Este escenario sería una constante hasta 1987, año en que se inicia una recuperación en el presupuesto institucional. No obstante, la transición más importante en los modos de regulación del trabajo académico no se encuentra sólo en el componente financiero. Como mencionamos, el trabajo legislativo —para generar reglamentos y mecanismos de regulación— se inicia en este período, pero la creación de nuevos instrumentos y su puesta

en operación para los procesos de ingreso, promoción y permanencia, marca una transformación de fondo en los siguientes años, perfilando un nuevo modelo de regulación.

V. BASES PARA UNA REGULACIÓN CENTRADA EN LA CUANTIFICACIÓN 1985-1988

La generación de los instrumentos normativos para la regulación institucional colegiada del trabajo académico inició, como mencionamos, con la aprobación del RO y el RIPPPA. Siguiendo con esta labor legislativa, el año de 1985 marca un cambio central para la transición a un nuevo modo de regulación del trabajo académico en la UAM. Este trabajo condujo a la creación, entre otros, de tres instrumentos centrales en la regulación del trabajo académico. En marzo de 1985 se aprobaron las *Políticas Generales*, (UAM 1985c) en el mismo mes se aprobó el *Tabulador de Ingreso y Promoción del Personal Académico* (TIPPA), (UAM 1985b) y en octubre de 1988 fue aprobado el *Reglamento de Becas para el Personal Académico*. (UAM 1988d)

El contexto institucional en el que son aprobados estos instrumentos continúa siendo complicado: la crisis se recrudece en 1986 e impacta aún más la situación presupuestal y salarial de la institución. Retomaremos este punto más adelante.

Es importante destacar que las estrategias y programas de austeridad puestos en marcha en el período anterior dieron lugar a una serie de enfrentamientos. Es el caso de la decisión de Sergio A. Reyes Luján, rector general, de reglamentar el que los jefes de área y los coordinadores de licenciatura —200 académicos de base— serían, en adelante, personal de confianza. En el mismo sentido surgieron algunas medidas, que influyeron en el contexto de una vida académica restringida por la precariedad de los recursos. Estas propuestas implicaban un recorte de personal, cancelando las contrataciones de 750 académicos temporales. (Aboites 1990:353, López Zárate et al 2000: 440)

No se logró frenar la caída salarial y la pérdida del poder adquisitivo iniciada en 1982. El presupuesto de la UAM ejercido en 1986 fue de \$24'531,047.00, cifra que en pesos constantes de 2000, equivale a \$997,096.00 es decir casi 10% menos que el año anterior. Así, 1986 fue el año en que la situación financiera de la institución llegó al mínimo indispensable para su operación.

A partir de 1987 es posible observar una relativa recuperación, reportada en los informes del ejercicio presupuestal. De este modo, al final del período en 1988, el presupuesto ejercido fue de \$141'109,204.00 a precios corrientes; cifra equivalente a \$1'115,283.56 a precios constantes de 2000 (Anexo II, Cuadro 6).

Usaremos los ejemplos de los períodos anteriores: un académico con la categoría de Asociado "A" en 1986, el año en que la crisis fue más cruda, ganaba \$125,880.00, cifra equivalente a \$5,116.56 a precios de 2000. Para el final del período (1988), este académico ganaba \$700,246.00, equivalentes a \$5,732.78 a precios del 2000. Es decir, ya es posible observar un freno a la caída en las remuneraciones, aunque, como hemos dicho, no recuperaría el nivel alcanzado en los años setenta. De la misma forma, el académico con categoría de Titular "C" llegó a percibir en 1986, \$275,818.00, que a precios de 2000 representaba \$11,2110.98; para 1988, el salario de este profesor era de \$1'618,360.00, que a precios de 2000 equivalen a \$13,249.20. (Anexo II, Cuadro 7).

Entre 1985 y 1986 continúa la crisis e incluso se recrudece, lo cual es muy claro en las condiciones presupuestales. A partir de 1987 se inicia una relativa recuperación o estabilización de la situación presupuestal y salarial, y se frena la caída observada de 1983 a 1986. Este hecho nos conduce a pensar que los académicos que, por la crisis, salieron a buscar un complemento de ingreso en otros mercados laborales, empiezan a regresar en este año, hecho que encuentra relación con el impulso y fortalecimiento a las áreas de

investigación. Ahora, estos espacios podrían ofrecer un referente importante para el trabajo académico.

En el marco de la crisis y los ajustes presupuestales, la creación de nuevos instrumentos normativos para la regulación del trabajo académico inicia con la aprobación de las *Políticas Generales*, en marzo de 1985. Este nuevo instrumento normativo —aún sin implicar derechos, obligaciones o prohibiciones— se concibe como guía u orientación de la institución, definiendo la *Misión* de la UAM.

Por el momento en que es creado este documento cobra importancia el apartado referido a políticas financieras donde se llama a “procurar la obtención de más recursos propios, diversificar las fuentes de financiamiento, propiciar la recuperación de los costos de actividades organizadas por la institución, y procurar que sean adecuadamente remunerados los servicios profesionales que la universidad preste [...]” (UAM 1985c: 6). Se trataba de contar con mecanismos que pudieran, al menos parcialmente, enfrentar situaciones críticas como la que se presentaba en esos años. Además la búsqueda de recursos propios, siguiendo esta política, permitiría vincular la procuración de recursos propios con la planeación institucional a mediano plazo. Estos procesos nos permiten hablar de la generación de programas institucionales —o al menos de la pauta para ello—, que vinculan la obtención de recursos con la planeación.

En otro orden, debemos destacar que en estas *Políticas Generales* se delinear las *características* del trabajo académico de la UAM, incidiendo en la regulación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico. Este instrumento pone énfasis en el predominio de las actividades de investigación —como lo hiciera el Reglamento Orgánico al destacar que las áreas de investigación son el espacio *fundamental* para la actividad académica— y aclara que debe ser la actividad “hacia la cual deben canalizarse

los mejores esfuerzos institucionales, procurando su incidencia en las otras funciones universitarias” (UAM 1985 c: V). Uno de los ejes más importantes de estas políticas es “el principio de *libertad de investigación*, siempre que se encuentre en relación armónica con la planeación y programación que realice la Universidad” (UAM 1985 c: V).

Aunado a ello, se establecía la necesidad de “mantener una alta proporción de profesores de carrera por tiempo indeterminado que permita un adecuado desarrollo de los planes, programas y proyectos académicos” (UAM, 1985 c: 5).

En este marco —donde la crisis ha influido en el desarrollo de las actividades sustantivas y programáticas, y la investigación cobra un sentido prioritario siguiendo lo establecido en el Reglamento Orgánico—, el surgimiento del *Tabulador para el Ingreso y Promoción del Personal Académico* (TIPPA) da lugar a un cambio muy significativo en la regulación del trabajo académico: sienta las bases para la institucionalización de un modo de regulación centrado en la aplicación de un instrumento que *mide cuantitativamente* el valor de los productos del trabajo académico; es decir, regula a partir de puntajes establecidos para cada actividad y producto del trabajo académico, influyendo en la delimitación de su naturaleza, contenido, organización y —al poner énfasis en los *productos*, más que en los procesos, que pueden ser medidos a partir de este tabulador— orienta el trabajo académico.

El TIPPA fue creado a partir de la demanda de un grupo de académicos de la UAM, que buscaba lograr un “referente de valoración unificada al trabajo de dictaminación” (López Zárate *et al* 2000: 438). Frente a lo que se consideraba la aplicación de criterios subjetivos,⁷⁸ y la amplia discrecionalidad con que operaban las Comisiones Dictaminadoras

⁷⁸ Como hemos visto, lo que condujo las evaluaciones para el ingreso y la promoción entre 1975 y 1984 son los Tabuladores Generales, (ver cuadro I en la caracterización del segundo periodo).

—en un contexto de pérdida del poder adquisitivo de los salarios de los académicos— se buscaba, sobre todo, que los procesos de promoción fueran lo más nítidos posible. Ello llevó a la creación de este instrumento.

El tabulador se elaboró con base en un listado de actividades que se consideraban sustanciales dentro del trabajo académico, con asignación de puntajes mínimos y máximos y, en algunos casos, fijos, por tiempo determinado de realización de la actividad. El tabulador distingue tres grandes grupos: experiencia académica, experiencia profesional y escolaridad. En el punto uno se agregan la mayor parte de las actividades y resultados de las tareas consideradas como sustantivas: la docencia, la investigación, la difusión y extensión de la cultura, la coordinación y la dirección académica, la participación universitaria y la creación artística. En el segundo se incluyen las actividades derivadas del desempeño profesional fuera de la institución y las actividades de apoyo dentro de ella. El tercer punto evalúa la obtención de grados, a partir de la consideración general de una trayectoria formativa. En el tabulador existen dos instrumentos aplicables en distintos momentos, uno para el ingreso y otro para la promoción (Ibarra 1993: 316).⁷⁹

Originalmente se consideró pertinente elaborar tabuladores diferenciando las actividades realizadas por área de conocimiento, sin embargo esa propuesta fue desechada y finalmente se generó un instrumento que agrupa a todas las áreas, distinguiendo en su interior la diversidad disciplinaria (López Zárate *et al* 2000: 438).

La asignación de puntajes mínimos y máximos requería de criterios de evaluación. Sin embargo, es hasta las modificaciones al RIPPPA de 1991, que en el artículo 44 bis se establece que las Comisiones Dictaminadoras deberán presentar al Colegio Académico los criterios de dictaminación. (UAM 1991c: 19).

⁷⁹ Un análisis profundo de las características del TIPPA, se encuentra en Ibarra 1993: 316-327.

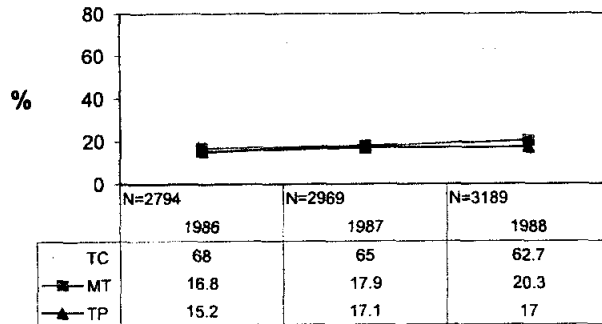
En plena concordancia con lo establecido en las Políticas Generales, el tabulador conduce el trabajo académico dando prioridad a las actividades de investigación y otorgando los más altos puntajes a sus productos —esto ocurre también en el caso de las actividades de creación artística para los académicos de la División de Ciencias y Artes para el Diseño— y a la obtención de grados académicos. En cambio, las actividades de docencia son evaluadas con puntajes menores.

“Si analizamos el tabulador de la UAM, podremos constatar el perfil institucional que se persigue alcanzar al comparar aquellas actividades que son favorecidas con altos puntajes con las que no lo son. [...] con ello se pretende orientar el trabajo académico en cierta dirección y premiar con mayores ingresos a aquellos que se ajusten a este modelo” (Ibarra 1993: 316).

Con la aprobación de las Políticas Generales y el TIPPA se incorporaron a la UAM dos instrumentos cruciales en la regulación del trabajo académico. Con ellos, se daba un cambio en la imagen del modelo originalmente creado para la UAM: ahora se buscaba constituir una *universidad de investigación*, lo que conducía a los académicos a perfilar su permanencia y promoción en la institución adaptándose a las actividades que fuesen susceptibles de evaluaciones más altas.

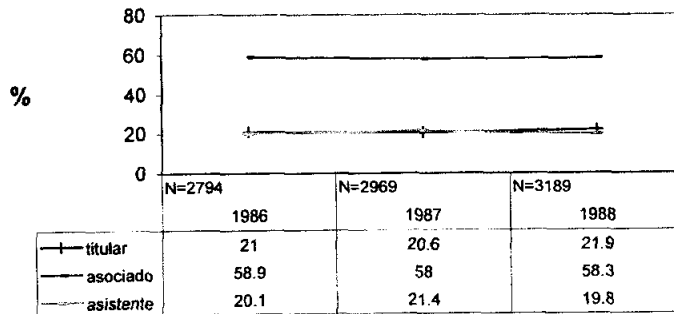
En este período, la institución experimenta un proceso de desaceleración en sus índices de crecimiento. La matrícula crece al ritmo pautado por la institución, en la medida en que se acerca al número de estudiantes fijado como máximo, incluso encontramos una disminución en el último año del período. La planta académica crece de manera similar en relación con la demanda, sin modificar la tendencia establecida con académicos contratados de tiempo completo.

Gráfica 10
Tiempo de dedicación
1986-1988

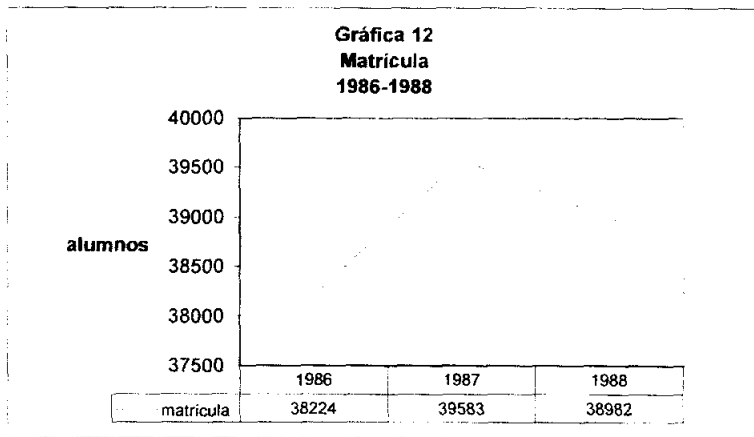


Fuente: UAM (1989a)

Gráfica 11
Categoría
1986-1988



Fuente: UAM (1989a)



Fuente: UAM (1989a)

Finalmente, en 1988 es aprobado por el Colegio Académico el Reglamento de Becas para el Personal Académico. Este instrumento se encuentra estrechamente vinculado con el RIPPPA (Art. 218) y las Políticas Generales, en relación con la investigación (política 1.9), donde se habla de la necesidad de realizar estudios de posgrado y de contar con un reglamento para normarlo. A partir de este nuevo reglamento se establecieron las tecnologías y procedimientos —condiciones formales, requisitos, montos, obligaciones, estructuras de solicitud y apoyo, así como de otorgamiento; tanto de la universidad como del personal académico solicitante—, que se utilizarían para obtener una beca para estudiar un posgrado.

En general, con este reglamento se buscaba impulsar la obtención de grados académicos pero, al mismo tiempo, comprometer y conducir a los académicos a hacerlo dentro de un marco institucional, de acuerdo con las necesidades de las áreas de investigación.

En relación con el TIPPA, que evaluaba muy positivamente la obtención de grados académicos, este reglamento complementa los instrumentos con los que se inició el proceso de institucionalización de un nuevo modo de regulación del trabajo académico: aquel centrado en la evaluación cuantitativa de las actividades y los productos del trabajo académico. Además, reforzaba la idea de impulsar una universidad de investigación prestando a sus académicos mayores facilidades para continuar su formación dirigiéndola hacia el desempeño de esta función.

Retomando las ideas expuestas con anterioridad podemos afirmar que —si en el primer período el referente simbólico de los académicos fue participar en la puesta en marcha del proyecto con prioridad en las actividades docentes; en el segundo, la participación en el sindicato; y, en el tercero, salir al mercado externo como solución a la caída salarial— en este período el referente de los académicos fue buscar la formación y consolidación de las áreas de investigación, participando en proyectos de investigación, en su mayoría colegiados. De esta forma, en 1985 se registraron en la UAM 883 proyectos de investigación, en 1990 el número de proyectos registrados ascendió a 1,472. (UAM 1985g: 55 y UAM 1990b: 109).

Por otro lado, para algunos académicos de la UAM, el SNI creado en el período anterior significó una salida a la crisis salarial. Para el final del período, 1989, ya eran 104 los profesores en el SNI. Este número representaba un 3.2% de los 3,189 académicos de la institución. (López Zárate *et al* 2000: 440).

Como se puede observar en estos años, 1985-1989, la regulación del trabajo académico estuvo marcada por la incorporación de nuevos instrumentos normativos —que cimentaban la modificación en la regulación del trabajo, y reforzaban la configuración de

un nuevo modelo institucional— a los que los académicos debían adecuarse perfilando su desempeño para permanecer y promoverse en la estructura de un tabulador cuantitativo.

En suma, este cuarto período consistió en la habituación a un nuevo aparato normativo que regulaba el trabajo académico. En él se concretó el impulso a las áreas de investigación adecuándose a los nuevos instrumentos, para conducir a la institución hacia la concreción de su nuevo perfil: una universidad centrada en la investigación.

No obstante, estos nuevos aparatos normativos no fueron institucionalizados en este período. Para que esto ocurriera, la universidad tendría que experimentar un cambio más, que radicalizaría los ejes de este período: la puesta en operación de los programas de deshomologación.

VI. EL MODO DE REGULACIÓN PARA LA DESHOMOLOGACIÓN 1989-2000

Una vez conformado el aparato normativo para la regulación del trabajo académico en la UAM, a partir de 1989 se inicia la operación de programas institucionales centrados en la deshomologación y la formación de los académicos, en una línea que conduciría nuevas modificaciones en la naturaleza, la organización y el contenido del trabajo académico.

En este momento, las estrategias y los programas impulsados en todo el sistema universitario fueron el marco de estas transformaciones. El conjunto de políticas y programas operado en la UAM se explica en el contexto del Programa de Modernización de la Educación Superior. Este programa condujo los más importantes cambios experimentados en el sistema universitario desde 1989, lo que para la UAM se tradujo en programas y metas institucionales particulares.

Sin embargo, es importante mencionar que si bien el marco de estos cambios son las políticas nacionales, en la UAM, los programas de deshomologación fueron puestos en

operación antes que en el resto de las universidades del país. El sistema nacional de becas fue puesto en operación en el sistema universitario oficialmente en 1990; sin embargo, en el caso de la UAM, el primer programa en este sentido fue puesto en operación en 1989. Retomaremos esta idea más adelante.

Los programas para la deshomologación de los ingresos de los académicos, se fundamentan en el reconocimiento de la escasez de recursos y la ausencia de condiciones que permitieran la recuperación de los salarios del personal académico. Así, el eje de estos programas fue la asignación de recursos extraordinarios destinados a otorgar sobresueldos a los académicos que tuvieran un mayor desempeño en las actividades académicas, medido a partir de los puntajes por actividad y producto definidos en el TIPPPA.

Una primera característica de estos programas es el reconocimiento de las diferencias en la producción y desempeño de los académicos. El planteamiento original pone énfasis en la necesidad de diferenciar los niveles de producción y desempeño que, hasta ese momento, eran remunerados de manera indiferenciada. Al admitir que esta diferenciación no podría ser reconocida únicamente en el salario, vía las promociones, se establecieron mecanismos de incentivos que, paralelamente al SNI, reconocieran la diversidad existente entre los académicos de la UAM.

Así, la regulación del trabajo académico incorporó un nuevo eje: asocia la obtención de ingresos extraordinarios a la *evaluación* del desempeño. Entre 1989 y 1993 se generaron en la UAM cinco programas de becas y estímulos.⁸⁰ Todos comparten dos características centrales: están dirigidos a académicos contratados por tiempo indeterminado y se otorgan

⁸⁰ Una descripción detallada y el análisis de los primeros años de operación de estos programas se encuentra en Ibarra (1993: 310-348).

a partir de una evaluación llevada a cabo por las Comisiones Dictaminadoras y/o los Consejos Divisionales.

Como en el resto del sistema universitario, en la UAM se impusieron estos programas como una salida emergente y temporal frente a la imposibilidad de diferenciar por la vía salarial. Sin embargo, han operado durante 15 años y, lejos de contar con estrategias y programas que los sustituyan, se han consolidado en la institución.

Si bien han sufrido modificaciones, éstas han sido a partir de la incorporación de nuevos criterios y tecnologías de medición en cuanto a los niveles de beca (es el caso de la Beca al Desempeño Docente, por ejemplo) y en cuanto a los montos que se otorgan en cada uno de los niveles.

Cuadro 6

Programas de becas y estímulos en UAM 1989-2000

1. Estímulo a la docencia y la investigación.

Surge en: 1989,

Cambia en: 1999, montos correspondientes a cada nivel.

Aplica a: todas las categorías y niveles del tabulador

Características: Se divide en tres niveles, según el puntaje obtenido en un año

Forma de pago: Una emisión anual, medida en quincenas

Montos de 1989 a 1998

Niveles de beca	Montos
"A" al obtener 5,000 puntos	3 quincenas
"B" al obtener 8,000 puntos	5 quincenas
"C" al obtener 11,000 puntos	7 quincenas

CAMBIO Montos de 1999 a 2000

Niveles de beca	Montos
"A" al obtener 5,000 puntos	2 quincenas
"B" al obtener 8,000 puntos	3 quincenas
"C" al obtener 11,000 puntos	4 quincenas

Cambios establecidos en el Acuerdo 04/99 del Rector General. En Órgano Informativo, Vol. V, número 18, 11 de enero de 1998.

2. Beca de apoyo a la permanencia

Surge en: 1990

Cambia en: 1994

Aplica a: Categorías de Asociado y Titular, todos sus niveles

Características: Se paga según la categoría y el nivel, exigiendo 3,500 puntos a los profesores asociados y 5,000 a los titulares.

Forma de pago: Emisiones mensuales, medidas en salarios mínimos

Categorías	Niveles	Montos (en salarios mínimos)
Asociado	A	0.5
Asociado	B	1.0
Asociado	C	1.5
Asociado	D	2.0
Titular	A	3.0
Titular	B	4.0
Titular	C	5.5

Entre 1991 y 1994, contempla evaluaciones bienales; a partir de 1994 exige el puntaje referido como promedio anual y contempla renovaciones en periodos de hasta 5 años.

3. Monto adicional de Beca de Apoyo a la Permanencia para Profesores Titulares "C"

Surge en: 1991

Renombrado en: 1994, Estímulo a la trayectoria académica sobresaliente

Aplica a: Titulares "C" con puntajes adicionales según el tabulador

Características: Establece seis niveles según el puntaje obtenido

Forma de pago: emisiones mensuales, medido en salarios mínimos

Montos 1991-2000

Niveles del estímulo (Puntaje adicional al de titular "C")	Montos (en salarios Mínimos)
22 mil puntos	1.0
44 mil puntos	2.0
66 mil puntos	3.0
88 mil puntos	4.0
110 mil puntos	5.0
121 mil puntos	5.5

4. Beca al reconocimiento de la carrera docente

Surge en: 1992

Cambian en: 1995, al incluir niveles de actividad docente según el número de horas-semana-trimestre acumuladas en un año.

Aplica a: Categorías de Asociado y Titular, todas sus categorías, de Tiempo Completo y de Medio Tiempo

Características: Primero se paga según la categoría y el nivel del académico, a partir de 1995, además de categoría y nivel se establecen niveles de actividad docente

Forma de pago: emisiones mensuales, medidas en salarios mínimos

Montos de 1992 a 1994

Categorías	Niveles	Montos (en salarios mínimos)
Asociado	A	.25
Asociado	B	.5
Asociado	C	.75
Asociado	D	1.0
Titular	A	1.5
Titular	B	2.0
Titular	C	2.75

CAMBIOS, operan a partir de 1995 a 2000

Categoría	Nivel	Nivel de la beca*, según actividad docente frente a grupo			
		A	B	C	D
Asociado	A	0.25	0.30	0.40	0.50
Asociado	B	0.50	0.65	0.85	1.00
Asociado	C	0.75	0.90	1.25	1.50
Asociado	D	1.00	1.20	1.70	2.00
Titular	A	1.50	1.85	2.50	3.00
Titular	B	2.00	2.45	3.30	4.00
Titular	C	2.75	3.40	4.60	5.50

Cambios con base en las Reformas al Título Octavo del RIPPPA, aprobadas en Colegio Académico, sesión 155 del 14 y 15 de diciembre de 1994: Artículo 724-2. Se establecen 4 niveles de actividad docente de acuerdo al número de horas-semana-trimestre acumuladas en un año.

*Nivel A: 12 horas-semana-trimestre

Nivel B: 16 horas-semana-trimestre

Nivel C: 24 horas-semana-trimestre

Nivel D: 30 horas-semana-trimestre

Se aplica a partir del Acuerdo 07/95 del Rector General, en Órgano Informativo, Vol. 1, número 33 del 17 de abril de 1995

5. Monto adicional en función del factor escolaridad

Surge en: 1993

Renombrado en: 1994, **Estímulo a los grados académicos**

Cambia en: 1996, cambios en los montos destinados al nivel de Doctorado

Aplica a: Los académicos que tengan beca a la permanencia o beca a la docencia

Características: Se otorgan montos a los grados obtenidos y se establecen niveles a partir de la categoría y nivel del académico

Forma de pago: Emisiones mensuales, medidas en salarios mínimos

Montos de 1993 a 1995

Categoría	Nivel	Nivel del estímulo, según grado obtenido		
		Licenciatura	Maestría	Doctorado
Asociado	A	0.125	0.25	0.375
Asociado	B	0.25	0.5	0.75
Asociado	C	0.375	0.75	1.125
Asociado	D	0.5	1.0	1.5
Titular	A	0.75	1.5	2.25
Titular	B	1.0	2.0	3.0
Titular	C	1.375	2.75	4.125

CAMBIOS en 1996 en los montos del estímulo al nivel de doctorado, hasta 2000

Categoría	Nivel	Nivel del estímulo, según grado obtenido		
		Licenciatura	Maestría	Doctorado
Asociado	A	0.125	0.25	0.5
Asociado	B	0.25	0.5	1.0
Asociado	C	0.375	0.75	1.5
Asociado	D	0.5	1.0	2.0
Titular	A	0.75	1.5	3.0
Titular	B	1.0	2.0	4.0
Titular	C	1.375	2.75	5.5

Con base en el Acuerdo 03/96 del Rector General, Órgano informativo Vol.11, número 18, 15 de enero de 1996.

Con la operación de estos programas, el ejercicio presupuestal y la composición de los ingresos de los académicos resultan más complejos. Al ejercicio presupuestal se incorporan una serie de rubros que indican el gasto destinado al pago de estos programas, además de la proporción de los gastos de operación destinados al pago de remuneraciones.⁸¹

Siguiendo la lógica del análisis realizado en los periodos anteriores, tenemos que el ejercicio presupuestal reportado en 1989 ascendió a \$184'187,374.00 a precios corrientes⁸², lo que a precios de 2000 equivalía a \$1'256,506.00. De este presupuesto, el porcentaje de los gastos de operación fue de 90% y, en este rubro, el monto de las remuneraciones fue de \$334,819.00, es decir, el 29.60 % de los gastos de operación.⁸³ Pero, además, se ha incorporado el primer programa de becas, el de Beca a la Permanencia, que significó en este primer año de operación un gasto de \$6,974.35, es decir, el 0.6% del ejercicio de operación de ese año (Anexo II, cuadro 8).

Como hemos descrito, entre 1989 y 1993 se fueron creando los distintos programas de becas y estímulos —hasta llegar a los cinco que hoy operan—, y se realizaron ajustes en los montos y los periodos en que se perciben. En 2000, año en que cerramos nuestro análisis, ya se han consolidado y operan regularmente.

⁸¹ En este periodo se modificaron los informes presupuestales, fuentes de este análisis. En los periodos anteriores se encontraban desglosados los rubros del grupo de remuneraciones, en los que se distinguían las remuneraciones al personal académico de las destinadas a los trabajadores administrativos. A partir de 1989 los informes reportan, en este grupo, el pago de remuneraciones de todos los trabajadores de la universidad. Por ello, este rubro, en el periodo que nos ocupa, se presenta en conjunto. Más detalle en el cuadro 8, Anexo II.

⁸² En este periodo, las cifras que se manejan están expresadas en miles de pesos y en nuevos pesos.

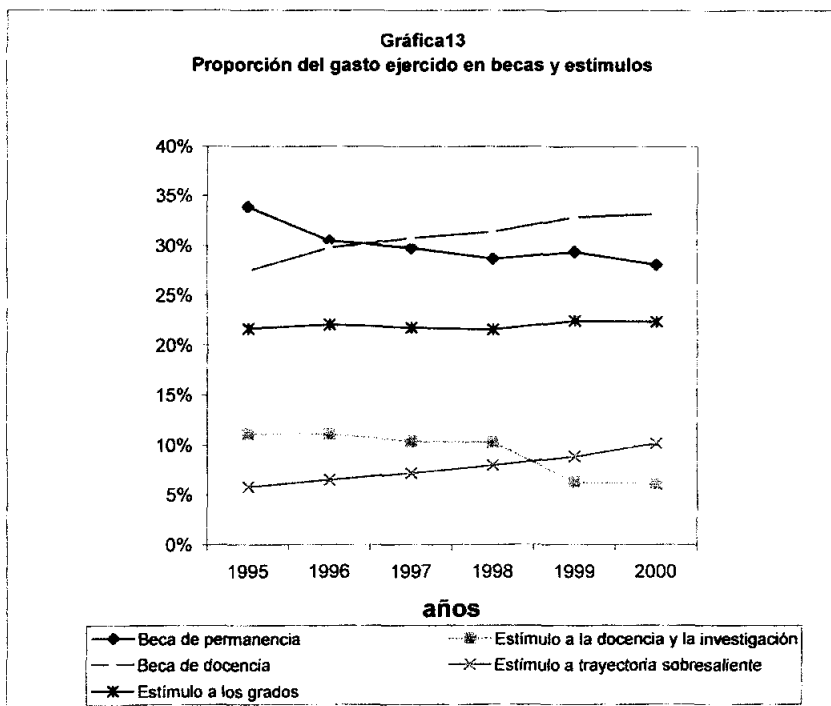
⁸³ Recordemos: cuando nos referimos al rubro de remuneraciones, nos referimos al pago de salario y compensaciones por antigüedad, no incorporamos otros gastos de operación asociados al trabajo académico como gastos de viaje, viáticos, ediciones, colaboración para eventos, entre otros; tampoco las prestaciones, que ahora se han diversificado y que incluyen rubros como ISSSTE, FOVISSSTE, SAR, aguinaldo, primas vacacionales, despensa, seguros personales, aparatos ortopédicos, lentes.

El ejercicio presupuestal del año de cierre del período reporta un monto total de \$2'044,199.55, donde los gastos de operación representan el 94%. Dentro del gasto de operación, el pago de remuneraciones del personal de la institución representa el 43.3%.

Entre los gastos de operación, el destinado al pago de becas y estímulos del personal académico en el año 2000 fue de \$346,564.86, es decir, el 18% de ese rubro, el cual admite una revisión más detallada (Anexo II, cuadro 8).

Partimos del hecho de que los programas son distintos en cuanto a quiénes pueden acceder a ellos, los montos que se asignan, los niveles en que se distribuyen, los periodos de percepción y el tipo de actividades que evalúan. Considerando estas variaciones es necesario observar el peso que tienen en el conjunto de los gastos de operación de la institución.

Si analizamos los años de 1995 —año en que ya operan los cinco programas y todos se reportan en los informes presupuestales— en adelante, y vemos sólo el gasto destinado al pago de estos programas, podemos observar cómo ha variado la proporción de asignación entre los distintos programas.

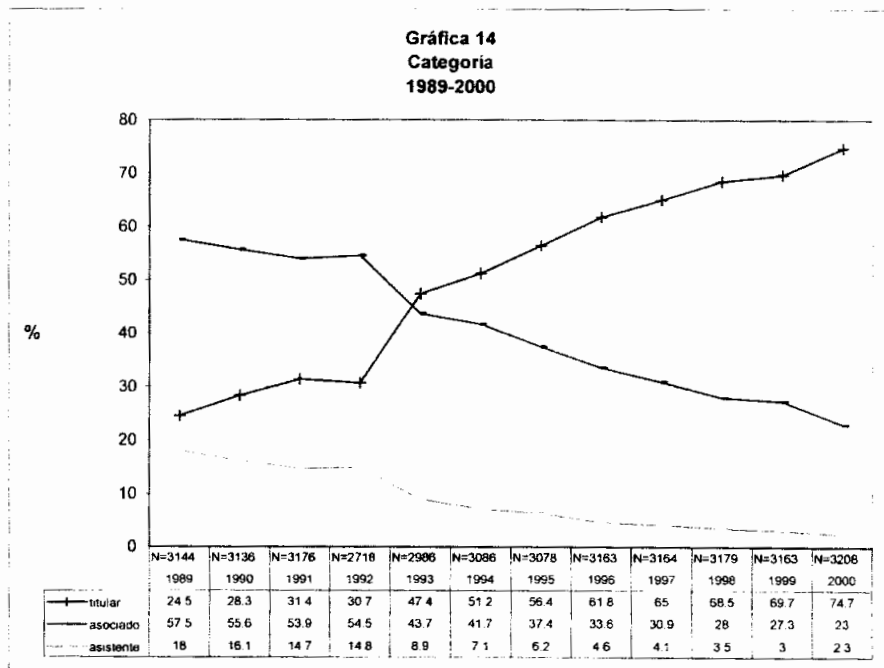


Elaborado con base en Informes Financieros (UAM: 1995 a 2000)

La distribución del gasto para el pago de becas y estímulos ha variado en cuanto a las proporciones destinadas a cada programa. Destacan, en primer lugar, el Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente, que experimenta un incremento importante, pasa del 5.8% al 10.2% del gasto total en estos programas. Este es un programa dirigido sólo a los académicos con categoría de Titular "C", evaluados por las Comisiones Dictaminadoras con base en la acumulación de puntos.

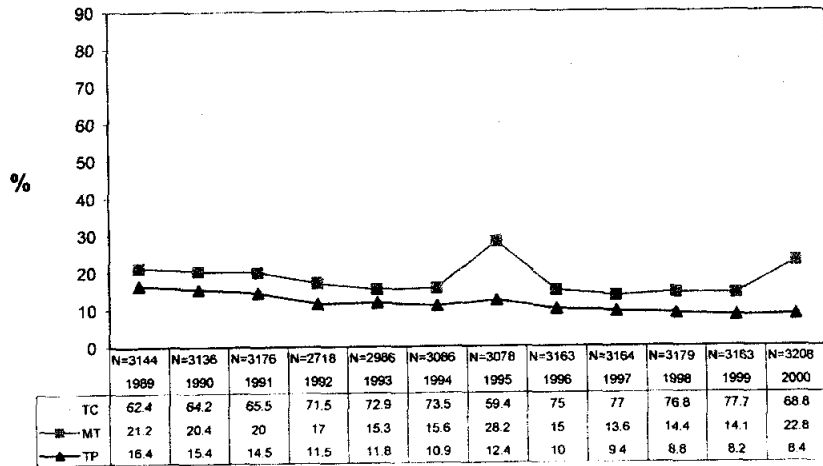
En este sentido se observa (gráfica 14) cómo la proporción de académicos titulares en los últimos cinco años pasó del 47.5% al 74.7%, de éstos, según indican nuestros datos, una importante proporción ha llegado a ser Titular "C", lo que explica el incremento en la

proporción del Estímulo a la Trayectoria Sobresaliente. También debemos observar que la tendencia a contar con académicos de tiempo completo, se mantiene a lo largo de este periodo (gráfica 15).



Fuente: UAM (1990b, 1991b, 1992c, 1993b, 1994b, 1995b, 1996b, 1997b, 1998b, 1999a)

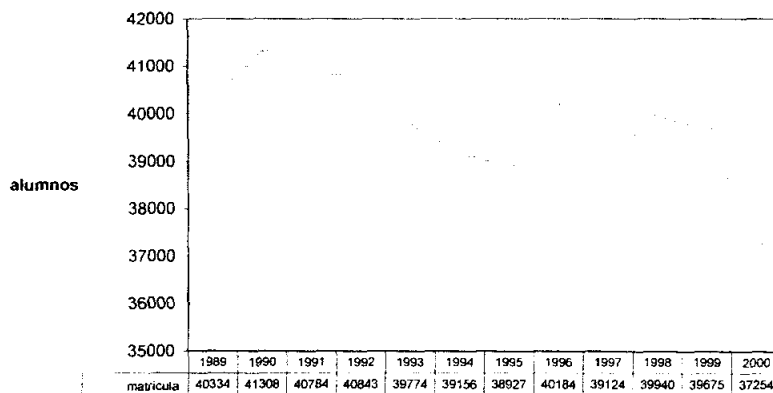
Gráfica 15
Tiempo de dedicación
1989-2000



Fuente: UAM (1990b, 1991b, 1992c, 1993b, 1994b, 1995b, 1996b, 1997b, 1998b, 1999a)

Es necesario mencionar el incremento proporcional de la Beca a la Docencia —que se obtiene a partir de cierto número de cursos impartidos al año—, que en cinco años paso del 27.5% al 33.2%. No obstante este incremento, vale la pena mencionar que la matrícula de la institución ha experimentado en este período una tendencia a disminuir. Si bien, la beca de docencia no se encuentra ligada directamente con el número de alumnos inscritos, si es necesario reconocer que frente a estos datos, es posible pensar en una disminución de los grupos atendidos, cuestión que si se encuentra en relación con el nivel de beca de docencia que se obtiene.

Gráfica 16
Matricula
1989-200



Fuente: UAM (1990b, 1991b, 1992c, 1993b, 1994b, 1995b, 1996b, 1997b, 1998b, 1999a)

En contraparte se observa una disminución del peso proporcional que tiene el Estímulo a la Docencia y la Investigación que, entre 1995 y 2000 se redujo casi a la mitad: del 11.1% al 6.1%. Esta disminución parece indicar un proceso adaptación de los académicos a estos programas. El Estímulo a la Docencia y la Investigación se obtiene al comprobar 5 mil, 8 mil u 11 mil puntos anuales, al mostrar una productividad alta, sostenida y centrada en productos de investigación y, en menor parte, de docencia, como las publicaciones. Se excluyen actividades de gestión, representación y difusión, así como la obtención de grados y, para fines de evaluación, se establece un tope al número de cursos impartidos al año: además se paga en una emisión anual, a diferencia del resto de los programas, que otorgan mensualidades. Así, la obtención de otras becas, como la de docencia, requiere de comprobar actividades que cotidianamente se realizan o se evalúan con puntajes acumulados y sin topes en ellos.

En el mismo sentido ha disminuido proporcionalmente el gasto destinado al pago de la Beca a la Permanencia, pasando del 33.9% en 1995 al 28.1%.

Finalmente se muestra cómo el Estímulo al Grado se ha mantenido en estos años y ha representado alrededor del 22% del gasto destinado al pago de los programas de deshomologación. En este caso, su obtención sólo se logra si, a la vez, se ha obtenido la Beca a la Docencia o la Beca de Permanencia. El que no haya incrementado su peso proporcional en el gasto de becas y estímulos, se asocia con que no ha ocurrido un incremento importante de la Beca de Docencia (5 puntos porcentuales en cinco años) y ha disminuido la Beca a la Permanencia (6 puntos porcentuales).⁸⁴

Ahora bien, el análisis de los salarios de los académicos permite apreciar lo siguiente: un Asistente "A" ganaba en 1989 \$770.270.00, cifra equivalente a \$5,254.00 a precios de 2000, pero para ese año su salario tabular fue de \$4,687.31; una vez más observamos el efecto inflacionario, así como el establecimiento de topes en los salarios: en diez años, el salario disminuyó en términos reales un 10%. Es importante mencionar el efecto que tuvo el "error de diciembre" de 1994, ya que durante 1995 el salario de este académico cayó de \$4,654.56 a \$3,693.33, precios de 2000. Lo mismo ocurre para el caso de un Titular "C" que, en 1989 tenía un salario de \$1'780,196, monto equivalente a \$12,144.31 a precios del 2000. El salario de este profesor fue de \$12,629.59 en el año 2000, apenas \$500.00 más que diez años antes. De igual forma, el mayor impacto de la crisis se experimentó entre 1994 y 1995; el salario del Titular "C" era de \$13,180.75 y de \$10,570.44, respectivamente (Anexo II, Cuadro 9).

⁸⁴ Nuestro análisis cierra en el año 2000, sin embargo es importante mencionar que en el momento en que estamos redactando esta tesis, se han tomado decisiones importantes al respecto de la beca de docencia. A partir del 2002, se ha eliminado el pago del estímulo al grado a quienes tiene sólo Licenciatura, permanece el estímulo a la maestría y al doctorado, y en 2004 se han reducido los montos asignados a las becas y estímulos.

Sin embargo, en este período es posible realizar un análisis más detallado de los ingresos de los académicos. Hasta ahora hemos mostrado la evolución del salario tabular de éstos, ejemplificando con el comportamiento del salario de las categorías y niveles ubicados en los extremos del tabulador.

A partir de los programas de deshomologación es posible realizar un análisis de los ingresos máximos posibles de los académicos de la UAM. Para acercarnos a este análisis hemos realizado un ejercicio, que toma como punto de partida el salario base de los académicos sumándole los ingresos que puede obtener si se incorpora a todos los programas posibles de deshomologación, considerando también la posibilidad de obtener los recursos que otorga el SNI (Anexo II, cuadros 10 a 32).

Es necesario aclarar que en este ejercicio tomamos exclusivamente el salario tabular base. Sabemos que los ingresos contractuales de los académicos de la UAM, además del salario tabular, están compuestos por percepciones definidas en el contrato, que pueden variar en cada caso e impactan en distintas proporciones al conjunto de ingresos contractuales totales, aún sin las becas y estímulos. Entre ellas podemos destacar como las más importantes: pago de compensaciones —asociadas a la ocupación de cargos administrativos—, reconocimiento por antigüedad (cada cinco años), prima vacacional, aguinaldo, prima dominical y reconocimiento al trabajo universitario; además de otras percepciones con un peso proporcional menor, como material didáctico, ayuda alimenticia y despensa, y en algunos casos prestaciones como la ayuda para estudios de posgrado o guardería (Anexo II, pg. X).

Reconocemos la importancia de estos rubros en los ingresos contractuales de los académicos, sin embargo, por la naturaleza de la información con que contamos no es posible incorporarlos a nuestro análisis. De esta forma, los datos que manejamos comparan

el peso del salario tabular base con respecto a los ingresos posibles obtenidos por los programas de deshomologación⁸⁵

El académico con categoría de Asistente “A”, por definición de los programas, sólo puede acceder al de Estímulo a la Docencia y la Investigación; por lo tanto, considerando su salario base y suponiendo la obtención de dicho estímulo al máximo nivel, el porcentaje de su salario con respecto de sus ingresos máximos totales ha fluctuado en estos diez años entre el 77% y el 85%, es decir, entre el 23% y el 15% de sus ingresos son obtenidos por su incorporación al programa de Estímulo a la Docencia y la Investigación.

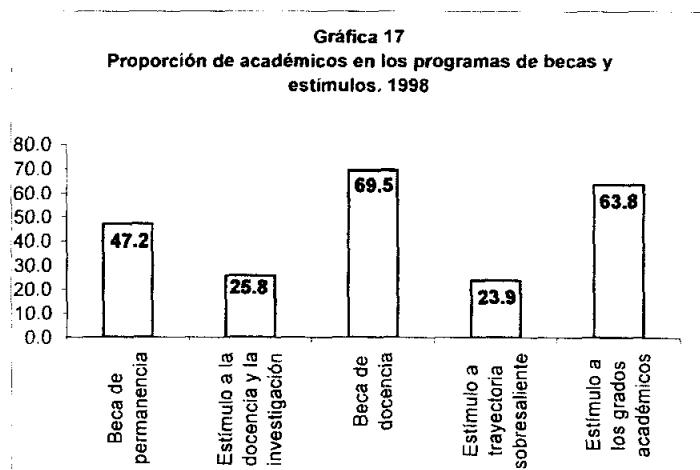
Un ejemplo más, en una categoría intermedia: el profesor Asociado “B”, quien tiene acceso a todos los programas de deshomologación institucionales. En este caso, en el conjunto de los ingresos máximos que puede obtener —considerados a precios de 2000— podemos observar que en 1989, al iniciar el primer programa, su salario base representa el 73.6% de sus ingresos. En 1995 cuando ya operan todos los programas, y si este profesor accede a todos ellos, su salario base representa el 49.9%. Bajo los mismos supuestos, en el año 2000, el salario base de un Asociado “B” representa el 45.5%.

Finalmente, tenemos el caso de la categoría más alta, el académico Titular “C” quien, además de acceder a todos los programas de deshomologación institucionales, puede obtener ingresos extras por parte del SNI. En 1989, el porcentaje de su salario base con respecto de sus ingresos totales es del 70%. En 1995, éste es del 23.1%; y, finalmente, en el año 2000, es del 22.6%.

Este ejercicio, insistimos, lo hemos realizado tomando sólo el salario tabular base, en comparación con los ingresos que es posible obtener al acceder a todos los programas

⁸⁵ En este ejercicio hemos analizado año por año, de 1989 a 2000, los ingresos de los académicos por categoría y nivel, asimismo hicimos una deflación de estos datos (con base en el 2000). Los cuadros mencionados corresponden a cada año del análisis. Los procedimientos se explican en el Anexo II.

posibles. También es necesario acotar que no todos los académicos, aun cumpliendo con los requisitos formales necesarios para acceder a estos programas —como categoría y nivel, o la condición de no dedicar más de nueve horas semanales a otros empleos— se incorporan a ellos. Con esto queremos aclarar que esta situación no es generalizable a todos los académicos de la UAM. Sin embargo, el número de académicos que en 1998⁸⁶ participaron en estos programas es como sigue:



Elaborado con base en López Zárte *et al* (2000: 450,452,453,455,456)

En la gráfica 17 se puede observar que, si bien no todos los académicos se integran a los programas de becas y estímulos, un importante número de ellos sí lo hacen.

Es posible afirmar que, en el origen de estos programas, subyace una estrategia para retener a los académicos en la institución, diferenciándolos por su trabajo con la dotación de recursos extraordinarios al salario. Sin embargo, la proporción actual del salario en relación con estos ingresos extraordinarios, muestra que no se trata sólo de un complemento

⁸⁶ No disponemos de datos más recientes con respecto de este punto.

de los ingresos contractuales sino, por el contrario, que cada vez es más importante la proporción de aquellos en los ingresos totales.

Las distintas formas en que operan estos programas ha generado cambios en la orientación de las actividades de los académicos, es decir, en la forma como se configura la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico.

Una primera mirada, al considerar los tres primeros programas, nos indica la efectiva prioridad que se ha dado a la investigación por sobre las actividades de docencia y difusión, como ya apuntamos en el período anterior. Las evaluaciones para el otorgamiento de las becas tienen como norma central el TIPPPA en el cual, como se ha dicho, las actividades y productos de investigación otorgan puntajes mayores que las vinculadas con docencia o difusión. Por ejemplo, la impartición de un curso a nivel licenciatura otorga 210 puntos, la publicación de un artículo especializado de investigación otorga entre 880 y 3,300 puntos (UNAM 1985 b: 14-15).

En este sentido, aun cuando el Estímulo y la Beca a la Permanencia consideren para la evaluación el desempeño y la producción en todos los rubros del tabulador, la tendencia es hacia la investigación para lograr los puntajes establecidos, que permiten el acceso a estos programas.

Es así que podemos explicar la generación de la Beca a la Docencia y el Estímulo a los Grados, que buscaron equilibrar el rumbo de las actividades ofreciendo nuevos ingresos extraordinarios asociados a las actividades docentes y a la adquisición de grados.

La creación de estos programas en la UAM trajo consigo otros cambios. Los primeros que nos interesa destacar fueron los experimentados por la reglamentación existente, principalmente en el RIPPPA y el TIPPA.

Las reformas al TIPPA, (Anexo I, Cuadro 2) se centraron en dos ejes. Primero, el explícito fomento a un tipo de carrera académica, que pone énfasis en el impulso a la productividad, eje de la evaluación del desempeño. Esto lograría “ofrecer alternativas de promoción, y particularmente propiciar la permanencia mediante la posibilidad de lograr los estímulos y las becas” (UAM 1992a TIPPA: XVI). Segundo, se busco lograr un equilibrio entre docencia e investigación, reconociendo la necesidad de ajustar los puntajes establecidos para las actividades docentes: la impartición de cursos y el coeficiente de participación en ellos, la producción de materiales didácticos, la dirección de trabajos terminales y otros materiales de apoyo a la docencia. (UAM 1992 a TIPPA: XVIII).

Esto es, en las modificaciones al TIPPA se reconoce el sesgo que originalmente tenía la valoración de la investigación por sobre las actividades docentes y, por esta vía, se busca recuperar la relación de una estructura académica que nació intentando equilibrar las actividades de docencia e investigación en la figura del académico.

El RIPPPA fue modificado especialmente en lo que refiere a la constitución y funcionamiento de las Comisiones Dictaminadoras y, desde luego, se le incorporaron cada uno de estos programas, sus criterios de evaluación y sus condiciones de operación. En lo que toca a las Comisiones Dictaminadoras, los cambios se condujeron en el sentido de

“Facilitar y optimizar el funcionamiento de las comisiones dictaminadoras [en función de] competencias motivadas por avances institucionales. Una orientación en esta actitud fue la de conocer los argumentos que justifican las decisiones emitidas por las comisiones dictaminadoras [...] Así, se establece la obligación de emitir los criterios aplicados en sus resoluciones y a incluirlos en sus informes [...] se estimó pertinente conceder el derecho a concursantes y solicitantes en los procedimientos de ingreso, promoción, estímulos y becas a conocer el dictamen y asignación de puntos a cada uno de sus productos de trabajo. Por esa razón se estableció la obligación de las comisiones dictaminadoras respectivas a poner a disposición de los interesados los documentos de referencia” (UAM 1992 a, RIPPA: XXI).

El cambio otorga a las Comisiones Dictaminadoras un papel cada vez más determinante en la regulación del trabajo. Estas instancias se constituyeron en el aparato de regulación más

importante. Si, como habíamos anotado en períodos anteriores, con la salida del sindicato de la regulación de los procesos de ingreso, promoción y permanencia de los académicos, las Comisiones Dictaminadoras se fortalecieron, en este periodo se convierten en el interlocutor central de los académicos y las autoridades, pues a ellas corresponde la definición de los criterios con que se regulan estos programas. Un papel similar lo adquieren los Consejos Divisionales, encargados de definir los criterios y evaluar sobre el otorgamiento de la Beca a la Docencia.

Otros cambios se han hecho evidentes en lo expuesto anteriormente. Se trata de las transformaciones en el contenido y la organización del trabajo académico. Sobre el contenido hemos hablado del componente prioritario: la investigación. Pero además, hay que considerar que —en la medida en que los productos de esta actividad exceden los límites del establecimiento como tales e implican la vinculación con otros miembros de la disciplina— el referente del trabajo académico se encuentra ahora, como en el resto del sistema universitario, en la disciplina representada por los especialistas de otras instituciones y latitudes.

En materia de organización del trabajo señala una tendencia a la individualización. El trabajo individual tiende a ser más efectivo en la lógica de los puntos. Esta tendencia se expresa en la modificación del papel que tienen las áreas de investigación, que dejan de ser centrales en su función como interlocutores en los proyectos individuales y espacios de referencia disciplinaria, y pasan a ser representantes para la gestión de los recursos destinados a la investigación.

En vinculación con los programas de deshomologación se crearon en el período programas de formación, que constituyen el segundo eje de las políticas de modernización y profesionalización del gobierno federal. En la UAM, el Reglamento de Becas para el

Personal Académico se encuentra estrechamente ligado con la política general de incentivar un tipo de carrera académica centrada en la relación: evaluación del desempeño-obtención de recursos extraordinarios.

En este período, el programa de becas para estudios de posgrado adquiere relevancia a la luz de las últimas transformaciones, principalmente las reformas hechas al TIPPA y al RIPPPA, en el rubro de formación, y la creación del Estímulo a los Grados Académicos. En especial, porque

“[...] el hecho de que el posgrado fuera valorado en los tabuladores para la promoción y, sobre todo, para la atribución de los incentivos determinó el interés de los académicos en aprovechar las oportunidades de cursarlo, brindadas por la institución. La demanda fue entonces directamente inducida por las transformaciones organizacionales, en la misma forma como la demanda de promociones explotó cuando la categoría y el nivel alcanzados se volvieron factualmente condicionantes de la posibilidad de obtener los incentivos” (Didou 1993: 299).

Efectivamente, la obtención de grados académicos es redimensionada en la UAM durante este último período. La obtención de grados más altos en los académicos de la institución, no sólo muestra la operación de un programa nacional, sino que representa la posibilidad de fortalecer lo que se ha caracterizado como una nueva *universidad de investigación*, eje de todos los programas que hemos señalado aquí. En el año 2000, la distribución de la planta académica por grado de estudios muestra que el 32% tiene doctorado, 36% maestría y 32% licenciatura (UAM 2000, anexo: 38).

Finalmente, queremos apuntar que, en el marco de las estrategias del gobierno federal hacia el sistema universitario, en la misma lógica de la escasez de recursos, el presupuesto destinado a las instituciones, a partir de 1990, se emite por dos vías: los recursos ordinarios aprobados por el congreso y una bolsa de recursos extraordinarios.

En el programa de Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), las instituciones compiten por recursos extraordinarios; esta competencia se basa en procesos de auto-evaluación y evaluación externa, en los que se manifiestan —entre otros aspectos— las intenciones institucionales de crecer y generar espacios de desarrollo docente y de investigación. El FOMES es, entonces, un programa de financiamiento extraordinario, basado en la planeación que realizan las propias instituciones para consolidarse tanto en producción como en infraestructura.

Al igual que en el caso de la regulación directa del trabajo académico, la regulación institucional por la vía del FOMES tiene como eje la evaluación. En los últimos años se ha transformado el carácter regulador del financiamiento, al pasar de la definición del presupuesto mediante los procesos de crecimiento y negociación, a la evaluación institucional por la vía de los productos.⁸⁷

Recapitulando, el período 1989-2000 ha generado un cambio radical en la regulación del trabajo académico. Se ha conducido a la UAM —antes que ninguna otra institución— a proponer y a operar programas, propios o provenientes del gobierno federal, que ubican en el centro de la regulación la obtención de ingresos extraordinarios por la vía de la evaluación.

El campo de fuerzas, ahora más que en ningún otro momento, implica la competencia entre los académicos. Lo que está en juego son los recursos extraordinarios que les permiten mejorar sus niveles de vida. El centro de las relaciones está entre los académicos y los aparatos institucionales de evaluación representados por el Colegio Académico, las Comisiones Dictaminadoras y los Consejos Divisionales; pero también obtienen un peso

⁸⁷ Algunas reflexiones en torno a los procesos de autoevaluación institucional en el marco del programa FOMES, se encuentran en Rondero (1998).

mayor los Órganos Personales —directores de división, jefes de departamento, coordinadores de licenciatura, opinan sobre el desempeño docente en el proceso de evaluación asociado a la Beca a la Carrera Docente— en especial el rector, en quien descansa la facultad de determinar los montos destinados al pago de becas, en el marco del ejercicio presupuestal.

En función de esto, los académicos hoy tienen nuevos referentes: los disciplinarios, excediendo los límites de la institución y conduciendo sus acciones a los principios que componen los criterios de desarrollo productivo del campo disciplinario. Si un académico pretende incorporarse a carrera académica, por la vía de la competencia y la productividad, deberá conocer estos principios e incorporarse a los referentes que marca su disciplina para ello.

VII. CAMBIOS EN LOS MODOS DE REGULACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO EN LA UAM

Hemos hecho un análisis, entre 1973 y 2000, de los cambios ocurridos en los modos de regulación del trabajo académico en la UAM. Este análisis nos permite ahora comprender cómo han sido los cambios, cuáles han sido las transformaciones en los aparatos de regulación, así como sus efectos en la naturaleza, organización y contenido del trabajo académico en la institución. También hemos logrado perfilar los cambios en la composición de los campos de fuerzas: la salida y entrada de agentes, observando cómo los académicos han variado sus referentes simbólicos en cada período.

Con respecto de esto es necesario considerar que los cambios entre períodos no han sido de la misma magnitud. Encontramos cambios radicales entre el primero y el segundo. Con la entrada de la bilateralidad y el sindicato al campo de fuerzas, las condiciones de trabajo y los referentes de los académicos variaron considerablemente. También

encontramos un cambio radical entre el cuarto y el quinto período: de una regulación basada en la aplicación de instrumentos cualitativos —después de una crisis política y económica grave— pasar a la incorporación de instrumentos cuantitativos que, al centrarse en la deshomologación, da lugar a una radicalización, que transforma significativamente la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico.

Así, estamos en condiciones de afirmar que en la UAM se han experimentado transformaciones de distinto orden y profundidad. Desde las reformas en la operación cotidiana de los aparatos de regulación, hasta los procesos que propiamente logran un cambio radical en los campos de fuerzas y los aparatos de regulación. Esto afirma la existencia de dos grandes modelos de regulación del trabajo académico: el representado por la bilateralidad y el que se construye a partir de la evaluación cuantitativa del trabajo y la deshomologación en las condiciones de ingresos de los académicos.

El primero se institucionalizó en un período muy corto en que la UAM aún era muy joven y, en gran medida por los cambios en las estrategias y los programas del gobierno federal para todo el sistema, experimentó también un agotamiento y ruptura acelerado.

El segundo —pautado paulatinamente en los períodos de crisis de la bilateralidad y del establecimiento de nuevos referentes normativos— se institucionaliza logrando asentar y objetivar las distintas tecnologías y procedimientos que, originalmente, fueron planteados como emergentes y temporales. La base de este modelo se centra, como en el resto del sistema, en la evaluación y la competencia, para deshomologar y diferenciar el trabajo académico. En síntesis, el cuadro 7 nos permite mostrar con mayor precisión estas transformaciones.

En el siguiente capítulo buscamos analizar qué ha pasado con los sujetos de la regulación. Hasta ahora hemos observado cómo han operado y se han transformado los

modos de regulación del trabajo académico, pero debemos apreciar con mayor detalle cómo han experimentado esto los académicos. Particularmente cómo estos cambios han generado efectos en la naturaleza, el contenido y la organización de su trabajo en la UAM.

Cuadro 7
Períodos de conformación y cambio de los modos de regulación del trabajo académico en la UAM

PERIODOS	El inicio de la vida académica	Modo de regulación bilateral	Crisis del modo bilateral	Bases para la regulación centrada en la cuantificación	Modo de regulación para la deshomologación
	1973-1976	1977-1981	1982-1985	1986-1988	1989-2000
Aparatos de regulación: Referentes normativos	Ley Orgánica Primer Tabulador (a semejanza de la UNAM)	Ley Orgánica, Tabulador General, Condiciones Generales de Trabajo	Ley Orgánica, Reglamento Orgánico, RIPPA, Tabulador General Referentes externos: reformas a l Artículo 3º constitucional, y a la Ley Federal del Trabajo	Ley Orgánica, Reglamento Orgánico, RIPPAA, Políticas Generales, TIPPA	Ley Orgánica, Reglamento Orgánico (modificado en 1990 y 1991), Políticas generales (modificado en 1989) RIPPAA, (modificado en 1990,1991,1993) TIPPA (modificado en 1991, 1993)
Operación de los procedimientos y tecnologías de la regulación del trabajo académico	Redes sociales fuera de UAM, relaciones personales como eje de las negociaciones en procesos de ingreso	Nacimiento del sindicato, negociación de CGT, creación de comisiones dictaminadoras y comisiones mixtas, formación de la bilateralidad	Fin de la bilateralidad, proceso de ingreso unilateral. Proceso de reordenamiento de los espacios de negociación, fortaleza autoridades (jefes, directores, coordinadores)	Fortalecimiento de la Áreas de investigación como espacios de negociación, instancias de gestión de recursos.	Individuos en las áreas como espacios de gestión individual de recursos y de reconocimiento, el eje es la competencia.
Procedimientos para ingreso,	Relaciones personales, creación de equipos Entrevista y evaluación centrada en la docencia y curricular (cualitativa)	Concursos de oposición, concursos de evaluación curricular (incremento de la demanda) Concursos cerrados Evaluación cualitativa	Concursos de oposición y concursos de evaluación curricular, Evaluación cualitativa	Concursos de oposición, concursos de evaluación curricular, Evaluación cuantitativa	Concursos de oposición, concursos de evaluación curricular, Evaluación cuantitativa
Agentes: Campo de fuerzas institucional	Comisiones de evaluación: Jefes de Departamento; Directores de división; Colegios de Profesores	Sindicato, Comisiones Dictaminadoras y Comisiones Mixtas, Consejos Divisionales y Académicos y colegio Académico	Comisiones Dictaminadoras, Colegio Académico Consejos Divisionales y Académicos	Comisiones Dictaminadoras, Colegio Académico Consejos Divisionales y Académicos	Comisiones Dictaminadoras, Colegio Académico, Consejos con énfasis en los Divisionales, rectores, directores

Contenido del trabajo académico	Centrado en la docencia, elaboración de planes, programas, materiales para la docencia	Centrado en la docencia, vinculado con participación en la formación del sindicato (eje de organización)	Primer impulso a la generación y registro de áreas de Investigación, generación de proyectos colectivos. Docencia en relación con incremento de la matrícula.	Segundo impulso para la creación y consolidación de Investigación (áreas/legislación). En docencia mayor diversificación hacia el posgrado.	El eje central es la Investigación (colectiva o individual). Importancia de los resultados asociada a la difusión (individuos/ producción)
Organización T. A	Colegios académicos	Sindicato	Áreas de investigación	Áreas de investigación	Individuos
Condiciones materiales de trabajo/remuneraciones	Salarios competitivos en Infraestructura en construcción Formación de grupos/departamentos como unidad central	Salarios competitivos Infraestructura avanzada en su culminación (ampliación de espacios de trabajo en todos los periodos >>>)	1982 crisis, caída salarial, establecimiento de topes salariales pero con incrementos anuales. Áreas como unidad central de referencia para el manejo de los recursos de apoyo al trabajo académico>>>	Continúan los topes salariales, y la caída de poder adquisitivo Diversificación de la oferta institucional (posgrado) Búsqueda de alternativas laborales extra-UAM	Topes salariales más recursos extraordinarios en forma de becas y estímulos, competitividad, el individuo en relación con disciplinas es el centro
Referentes del trabajo académico	Proyecto institucional	Sindicato	Mercado externo	Áreas de investigación/ Mercado externo	Disciplinas /extrainstitucional
Diferenciación externa (con respecto al sistema universitario)	Modelo divisional/ departamental, figura de docente-investigador. Condiciones salariales, competitivas; mayor proporción de contrataciones de tiempo completo y por tiempo determinado	Importancia del sindicato, ejemplo en la creación de CGT y de Comisiones mixtas	Es la institución del laudo, sirve como referente de jurisprudencia para el sistema universitario en su conjunto	Fortalecimiento de la legislación institucional, tabulador cualitativo.	Operan, antes que en las otras instituciones, los programas deshomologación

IV. LOS SUJETOS DE LA REGULACIÓN:

LOS ACADÉMICOS

La disciplina de los Colegios y de las Universidades no se ha establecido tanto, por regla general, en beneficio de los discípulos, como en interés de los maestros, o hablando con más propiedad, para la comodidad de quienes enseñan. Su finalidad, en la mayor parte de los casos, no es otra que robustecer la autoridad del maestro y, descuide éste o no el cumplimiento de sus obligaciones, obligar siempre a los estudiantes a comportarse como si, en todo, procediese aquél con la mayor diligencia y saber.

Adam Smith,
La riqueza de las naciones, 1776

En la historia de la UAM es posible identificar los procesos de institucionalización de dos grandes modos de regulación del trabajo académico. Su identificación considera los procesos previos de habilitación, así como los que indican su agotamiento y ruptura.

El primero —que se ubica entre 1977 y 1982— se caracteriza por regirse a partir de aparatos bilaterales de regulación de las condiciones laborales, y por la construcción de una normatividad institucional (y nacional), que soporta y delimita las relaciones entre sindicato y universidad.

Este modelo se institucionalizó rápidamente. Sin embargo, a partir de 1982, al salir el sindicato del ámbito de regulación del trabajo académico, su agotamiento y crisis da lugar a un período de ajustes en los campos de fuerzas y en la configuración de nuevos aparatos en la institución.

Este período de reforma abarca hasta 1985, año en el que se pone en operación una nueva normatividad sustentada en la evaluación del trabajo —con tecnologías y procedimientos cuantitativos— dando prioridad al trabajo de investigación.

Este período antecede al proceso de institucionalización y consolidación del segundo gran modelo de regulación, que inicia en 1989 con la puesta en operación de

los proyectos que vinculan la evaluación con las formas de diferenciación de los ingresos de los académicos.

Este modelo es resultado de cambios de mayor magnitud: la transformación del campo de fuerzas y del régimen de gobierno.

Así, este periodo —que comprende los años de 1989 a 2000— está caracterizado centralmente por el uso de nuevos aparatos de regulación en los que se ubican los programas de diferenciación y deshomologación. Estos nuevos aparatos se orientan a conducir nuevas formas de relación laboral y regulación de las actividades académicas, que vinculan la evaluación con la obtención de recursos.

La identificación de estos dos modos de regulación nos conduce a analizar con mayor profundidad sus características más puntuales, a considerar cuáles son sus rasgos constitutivos y cómo, a partir del análisis, pueden ser estudiados sus efectos en el trabajo académico.

La discusión atañe a las características del trabajo académico y se conduce a partir de la identificación de tres ejes problemáticos: *la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico*. Al estudiarlos buscamos explicar su relación con la operación de los modos de regulación. Esta relación está constituida por la influencia que dichos modos de regulación tienen en la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico. Partimos de la idea de que los cambios experimentados en los primeros afectan a los segundos.

Para analizar estos efectos, primero, caracterizaremos los tres ejes del trabajo académico —naturaleza, contenido y organización— identificando qué dimensiones pueden constituirlos y, después, definiremos los rasgos particulares que le dan significado al trabajo académico frente a otros tipos de trabajo.

Al identificar las dimensiones analíticas de estos ejes podremos determinar cuáles son las variables que permiten analizar los cambios en el trabajo académico y, a partir de ello, relacionaremos los resultados del trabajo de campo realizado en la UAM, sobre los cambios en los modos de regulación del trabajo académico. En él mostramos qué ha ocurrido con los académicos de la institución, es decir, qué efectos han tenido las transformaciones en los modos de regulación, en la naturaleza, el contenido y la organización de su trabajo.

Es importante reconocer que los tres ejes que delimitamos no tienen el mismo carácter. Al hablar de la naturaleza del trabajo académico nos enfrentamos a dimensiones generales con un nivel de abstracción mayor que las que se identifican en el contenido y la organización. En este sentido es pertinente aclarar que no son traducibles en variables de observación. Por ello, consideramos que la naturaleza da lugar al contenido y a la organización, aspectos concretos que sí permiten su observación a través de variables.

I. EL TRABAJO ACADÉMICO

1. La naturaleza del trabajo académico

¿Qué es el trabajo académico? Para dar respuesta a esta interrogante-guía partiremos de una noción central: el trabajo académico se diferencia profundamente de otros tipos de trabajo.

Un primer acercamiento a la naturaleza del trabajo académico se encuentra en la distinción entre trabajo manual y trabajo intelectual. El problema ha sido estudiado por

Le Goff (1978) en su análisis de las condiciones del trabajo universitario en el occidente medieval,⁸⁸ de donde se rescata un principio básico de esta diferenciación.

En la alta edad media, el trabajo intelectual —que debe ser claramente ubicado en torno del culto religioso a través de sacerdotes, clérigos y monjes— es privativo de un cierto sector social (señores y religiosos) y, fuera de los recintos de la Iglesia, es desarrollado en las universidades.

Sin embargo, el papel de las universidades en esa época es heterogéneo. El trabajo que se desarrollaba en ellas, además de representar un “amor a la ciencia desinteresado”, también constituía un espacio de trabajo asalariado o prebendado, que convertía al universitario, al menos en parte, en un *trabajador con fuertes privilegios económicos* (Le Goff 1978: 190, 197).

No obstante, el carácter liberal y científico del quehacer de los universitarios los distinguió, claramente, de los miembros del sistema religioso y de los trabajadores manuales. En el escenario social de la época, el universitario adquiere un prestigio vinculado a la ciencia misma. Así, el hombre universitario es el hombre de ciencia; quien es capaz de desprenderla de su carácter mágico y sustituirlo por uno racional, comunicado por un aprendizaje técnico. (Le Goff 1978: 199). De esta forma, el trabajo intelectual, el desarrollado en las universidades, es claramente distinguido y prestigiado a partir de su alejamiento del trabajo manual y monástico.

Esta es la cuna de las universidades occidentales y del desarrollo de un tipo de trabajo intelectual. Aun sin extender estas ideas hasta la modernidad es posible

⁸⁸ Le Goff (1978) explica las bases religiosas católicas del trabajo en la Edad Media: se trata de un castigo frente al pecado original, lo que explica claramente el papel del siervo, como un “chivo expiatorio” de la condición de pecado. Sin embargo, esta concepción permanece en la alta Edad Media como una idea latente, incluso anulada, ya que se reduce al trabajo manual y, más concretamente, al trabajo rural.

recuperarlas para reconstruir los supuestos que han acompañado el desarrollo del trabajo académico, que datan de esa época y le han dado particularidad hasta hoy.

Las discusiones posteriores sobre el trabajo manual y el trabajo intelectual han abordado el problema a partir de distintas vertientes y perspectivas. Entre ellas es posible identificar las distinciones que, históricamente, se han hecho con respecto de *tipos de trabajo*: calificado y no calificado; productivo y no productivo; de “cuello blanco” y “cuello azul”; profesional y no profesional; asalariado y voluntario. (Applebaum 1992: X). Estas clasificaciones reconocen y ponen énfasis en las distintas características del trabajo. Aquí es en donde debemos iniciar la caracterización del trabajo académico considerando la noción inicial: su contraste frente a otros tipos de trabajo.

Si atendemos a las ideas expresadas en términos del trabajo “productivo” en la concepción del trabajo en la sociedad industrial capitalista, éste se puede caracterizar como la acción humana que transforma materiales naturales en productos para la satisfacción de necesidades. Implica un trabajo manual, pero también una concepción previa, que puede ser ejecutada por otra persona. Esta “otra persona”, se encuentra en una relación social mediada por un contrato, con el cual se ha comprado su tiempo de trabajo.

Por otro lado, tenemos un tipo de trabajo “no productivo”, considerado así porque no genera una transformación material. En este caso debemos plantear, siguiendo a O’Connor (1975), la distinción de los trabajos “de guardia”: “La mano de obra ‘de guardia’ reproduce la estructura formal del capitalismo y mantiene y reproduce las relaciones capitalistas de producción. La mano de obra ‘de guardia’ no produce mercancía [...] sin embargo, sin ella, la producción de mercancía no sería posible” (O’Connor 1975, citado por Márquez, 1984: 57-58).

En este marco, es posible ubicar tipos de trabajo, como el académico, que si bien no implican un proceso de transformación (en términos de valor de cambio), sí generan las condiciones para que ese proceso de transformación sea posible. Esto, vinculado con las características intelectuales y creativas del trabajo académico, lo ubican como un tipo de trabajo no productor de tangibles o bienes materiales de cambio.

Abordaremos ahora las características de la naturaleza del trabajo académico, atendiendo cómo se desarrolla, qué produce y cómo lo hace.

- *Naturaleza del producto: el trabajo académico produce y transmite conocimiento.*

El trabajo académico es un trabajo intelectual, lo que significa que se trata de un tipo de trabajo que, si bien es difícil de “medir” en tanto que productor de bienes o de servicios, se puede reconocer como productor y trasmisor de conocimiento, en su delimitación más general, y que puede brindar, lo mismo que otros trabajos, condiciones de subsistencia (Applebaum 1992: X).

Si hablamos del trabajo como la acción humana en un proceso de transformación —en una acepción general e incluso sobre simplificada de los procesos que implica— es posible identificar qué es lo que se transforma y, con ello, lo que se produce. En una idea abstracta de la distinción entre tipos de trabajo observamos la posibilidad de identificar tipos de trabajo que, directamente, generan productos materiales para el consumo humano.

Sin embargo, también es posible identificar otros cuyo resultado no es propiamente un producto material (tangible) y se vinculan, aun indirectamente, con el desarrollo productivo en su función “de guardia”.

Como trabajador intelectual, el académico se ubica en un proceso de producción en el que los resultados pueden no ser materiales o tangibles, pues la “materia” con la que se trabaja es el conocimiento. El proceso de trabajo cuya materia es ésta implica su producción y su transmisión. En este sentido, no siempre puede ser medido cómo sucede con los trabajos que producen bienes materiales. Los procesos asociados al desarrollo del conocimiento impiden, en muchas ocasiones, la materialización del resultado. No obstante, el trabajo intelectual también puede producir resultados “medibles” como unidades productivas, como resultado de los procesos de producción y transmisión del conocimiento.

- *División del trabajo: el trabajo académico posibilita la integración de tareas y tiene un carácter social.*

El trabajo académico es distinto del trabajo manual y fabril, en la medida en que sus tareas no se encuentran totalmente divididas. Es decir, el trabajo académico no divide las tareas en las que se componen los procesos de producción y transmisión del conocimiento. Si bien es posible identificar la distinción que se realiza comúnmente entre funciones —la producción de conocimiento asociada a la investigación; la transmisión del conocimiento vinculado a la docencia y a la difusión y extensión de la cultura, en relación con grupos sociales más amplios que los estrictamente universitarios—, las tareas que cada una de ellas implica no es fácilmente separable.

Por el contrario, se trata de un trabajo que busca ser integral: la posibilidad de otorgar unidad a las tareas en las distintas funciones es pieza clave para lograr el producto. En este sentido, a diferencia del trabajo en la fábrica por ejemplo, no existe separación entre *la concepción y la ejecución* del trabajo.

Frente al trabajo manual, en el que la división técnica del trabajo es una característica central, el trabajo académico aparece como una unidad en la que el trabajador desempeña las tareas asociadas a la concepción y la ejecución. No existe, por tanto, una división técnica, tradicional.

Por otro lado, la integración de las funciones es posible al concebir espacios de producción y transmisión del conocimiento que se encuentran vinculados entre sí. Aun en el caso de la distinción entre docencia, investigación y difusión —y con ello el reconocimiento de académicos centrados primordialmente en alguna de estas funciones— es posible encontrar tareas que necesariamente se vinculan para producir un resultado.

La integración a que nos referimos se explica porque no existe separación entre concepción y ejecución, pero también por las posibilidades de vinculación entre las distintas tareas que implica cada una de las funciones sustantivas. En otro nivel, los vínculos entre las distintas funciones se logran en la configuración de espacios de comunicación estrecha entre la docencia y la investigación.

Además, paralelamente a este fenómeno, es necesario considerar el carácter social del trabajo académico. Esto es, si bien hablamos de un trabajo integral desarrollado por un solo sujeto, la misma producción y transmisión del conocimiento supone, necesariamente, una acción social, no individual.

Una condición central del trabajo académico es su naturaleza pública compartida, que no se explica sin la concurrencia de grupos sociales (disciplinarios, por ejemplo), en los que la comunicación en los procesos y la discusión de resultados encuentran su razón de ser sólo a través de colectivos. Supone, "un esfuerzo cooperativo, algún grado de cooperación voluntaria [...] esfuerzo, habilidad, cuidado, aplicación mental, y energía física" (Applebaum, 1992: 589).

- *Relación con el mercado: el trabajo académico tiene una relación distinta con el mercado.*

Si bien el trabajo académico se desarrolla en una institución o establecimiento en la que media un contrato entre el trabajador y la institución, el valor del trabajo no puede considerarse similar al valor del trabajo en otras ocupaciones y espacios laborales. Hablamos aquí de que no existe, al menos no directamente, una regulación a partir de la oferta y la demanda del producto.

En otras palabras, aun cuando se regula la contratación del tiempo del trabajador académico, el producto de su trabajo adquiere un valor de uso, no de cambio. Esto es, las condiciones de desarrollo del trabajo académico, centradas en la producción y transmisión del conocimiento, ponen énfasis en la idea general de desarrollo de la ciencia y de “amor al conocimiento”, cuyo origen data de la edad media.

En este sentido, la compra-venta del trabajo se rige por el establecimiento, pero la producción se realiza en función del valor de uso del conocimiento. Es así que podemos relacionar este tipo de trabajo con la idea de trabajo “de guardia”; esto es, que cumple con otra función social, y es otra su relación con el mercado: permite que existan condiciones sociales para reproducir los mercados productivos, a través de la producción de valor de uso.

- *Desarrollo de las funciones académicas: el trabajo académico es libre y autónomo.*

Las funciones de producción y transmisión del conocimiento se desarrollan bajo un principio central: la autonomía y la libertad, tanto de la concepción como de la ejecución del trabajo. Es importante señalar que el valor mismo del trabajo, asociado

con el hecho de que también es calificado y especializado, da lugar a un tipo de trabajo que se caracteriza por centrarse en el principio de libertad —de pensamiento, ideas y control del tiempo— y el uso del conocimiento previo.

Es, entonces, un trabajo que tiene un sentido reflexivo sustentado en los valores de la libertad y la autonomía: qué se produce y cómo se hace, en gran medida es definido por el trabajador; si bien con referentes normativos de orden disciplinario y bajo modos de regulación institucional, pero siempre considerando márgenes de acción amplios en la concepción y la ejecución del producto.

El carácter autónomo se aprecia también en el hecho de que la especialización del conocimiento ha creado espacios de desarrollo, diferenciados e independientes. Los campos de conocimiento son cada vez más diversos e intrínsecamente autónomos, aun cuando guarden entre ellos alguna relación o compartan linderos, no se trata de vínculos que recorran todos los campos ni impliquen una interdependencia.

En este marco, la especialización y autonomía de los campos de conocimiento, así como el amplio grado de control personal sobre la concepción y la ejecución del trabajo, caracterizan al trabajo académico como libre y autónomo.

2. El contenido del trabajo académico

En nuestra aproximación a las dimensiones que delimitan la naturaleza del trabajo académico hemos establecido como guía un contraste entre el trabajo académico y otros tipos de trabajo, como el manual. En el caso del *contenido del trabajo* debemos reconocer con mayor puntualidad a qué nos referimos cuando hablamos de sus *funciones* y sus *productos*.

Al trabajo académico lo caracteriza un doble objetivo: la producción y la transmisión del conocimiento. La producción del conocimiento, puede traducirse en una

serie de resultados que, en efecto, pueden ser tangibles o materiales cuando se trata, por ejemplo, de publicaciones resultantes de la investigación, pero el proceso mismo de producción implica una serie de actividades que se ubican como “intangibles”.

Del mismo modo, la transmisión del conocimiento se realiza a partir de una amplia serie de actividades, como función de la relación social entre maestro y estudiante. ¿Cuál es el producto de esta actividad?, ¿cómo medir o hacer tangible el proceso de apropiación del conocimiento del estudiante en esta relación? Estamos, generalmente, frente a productos intangibles. No obstante, también podemos identificar una serie de productos tangibles, por ejemplo, las tesis, las publicaciones en apoyo a la docencia, o la impartición de cursos y seminarios (que se pueden “contar”).

En este sentido, es necesario identificar los procesos mediante los cuales se realizan tales productos. Debemos plantearnos qué es lo que se produce y cómo, es decir, a través de qué actividades específicas y a partir de qué tareas.

Una forma de ordenamiento la encontramos al identificar las funciones centrales a través de las cuales se desarrolla el trabajo académico: *docencia, investigación, y difusión y extensión académica*. La definición de estas tres funciones sustantivas será lo que nos permita reconocer el contenido específico del trabajo académico.⁸⁹

Si consideramos estas tres funciones sustantivas —comúnmente reconocidas en el sistema universitario mexicano, particularmente en la UAM—, el trabajo académico puede reconocer un contenido diverso, más aún cuando consideramos las diferencias disciplinarias. Pero, como hemos indicado antes, el trabajo académico no se encuentra totalmente fragmentado y es en gran medida integral: la participación en estas actividades es vista como un *continuum*. La relación entre las funciones de

⁸⁹ Una propuesta analítica que ordena las distintas funciones académicas es propuesta por Boyer (1997), al sugerir: “El trabajo de los profesores debe tener cuatro funciones distintas, aunque estas invadan sus campos respectivos: el trabajo académico de *descubrimiento*, de *integración*, de *aplicación*, de *enseñanza*” (Boyer, 1997: 36).

investigación alimentan la docencia y ambas se encuentran en estrecha relación con la difusión y la extensión. Además este *continuum* implica una diversificación de funciones, pero no una división de tareas nítida, en su concepción y ejecución.

Partiendo de esto, y situados en el espacio de análisis del trabajo académico en México, debemos lograr un ordenamiento de estas funciones sustantivas para analizar, posteriormente, la forma en que son desarrolladas por los académicos de la UAM. Seguimos para ello dos interrogantes: ¿qué constituye a las funciones del trabajo académico?, ¿qué actividades y tareas, en concreto, se asocian a estas funciones?

Para observar el contenido, es necesario recuperar la distinción inicial entre procesos y productos. Por procesos entendemos los procedimientos que conducen a la elaboración de los resultados, pero también aquellas tareas que conducen a mantener las condiciones mismas de reproducción de la carrera académica, aunque no devengan en resultados o productos tangibles. Los productos, por su parte, son considerados de manera amplia como los resultados del trabajo académico, que pueden ser observados claramente como tangibles.

- *La investigación*

En primer lugar, la investigación (producción del conocimiento) implica el seguimiento ordenado de las indagaciones del académico, pautado por parámetros disciplinarios y profesionales, pero centralmente por la intención de contribuir a la explicación y avanzar en la creación de conocimiento. Ejes fundamentales de esta labor son, como ya indicamos, la libertad y la creatividad. En este sentido, importan tanto los resultados como los procesos.

Cuando nos proponemos analizar la función de la investigación debemos considerar una gama importante de procesos, pautados de maneras muy diferenciadas a

partir de la disciplina a que pertenecen. Sin embargo debemos referirnos, de manera más general, a los procedimientos que intervienen en el proceso de investigación, pues el análisis del impacto o las particularidades que otorga la disciplina al trabajo académico, escapa a los alcances y pretensiones de esta tesis.⁹⁰

Nos referimos aquí a los procesos que permiten hacer público el proceso en ámbitos sociales de comunicación abierta: la presentación de avances; las actividades relacionadas con la generación y análisis de información; el trabajo desarrollado a partir de consultas documentales; las relacionadas con el desarrollo de experimentos en laboratorios y talleres. Todas estas actividades, como procesos, son las que se relacionan con la idea más global del descubrimiento. (Boyer 1997: 45). En el caso de la investigación, productos tangibles de ella pueden ser las publicaciones —artículos, libros, capítulos—, los prototipos o paquetes de cómputo, entre otros. Es decir, reconociendo las diferencias por áreas del conocimiento, nos referimos a los protocolos reconocidos e institucionalizados para reportar y hacer públicos los resultados de la investigación.

- *La docencia*

Es común asociar a la docencia sólo con la tarea de impartir clases. En efecto, la transmisión del conocimiento se realiza a partir de la relación maestro-alumno, mediada por el conocimiento, en espacios específicos para ello —aulas, laboratorios, talleres—, pero no se reduce a eso. Como parte de los procesos docentes podemos ubicar la atención a alumnos en forma de asesorías sobre el contenido de los cursos; la dirección de tesis; la actualización o generación de planes y programas de estudio y la elaboración de materiales de apoyo a la docencia (materiales didácticos).

⁹⁰ Un estudio detallado del impacto disciplinario en el trabajo académico, sus procesos de socialización y sus efectos, se encuentra en Grediaga (1999).

A estos procesos corresponden distintos productos, algunos de ellos tangibles, otros no. En relación con la impartición de cursos no encontramos un producto tangible, más bien nos referimos a una actividad permanente no identificable con algún producto material que pueda ser considerado como unidad de medida. Las tesis, los programas de estudio, los materiales de apoyo a la docencia —libros de texto, antologías, cuadernos de ejercicios o prácticas de laboratorio—, sí pueden ser considerados como productos del trabajo docente.

- *La difusión y extensión académica*

Esta función nos ubica más claramente en el carácter público de los resultados del trabajo académico, sobre todo de la investigación, aunque no exclusivamente. Se trata de vincular las dos primeras funciones con ámbitos sociales exteriores al espacio académico, Aquí se pueden encontrar actividades como el servicio, la comunicación con un público más amplio y, en general, la vinculación con otros espacios productivos y sociales. Pero sobre todo, lo que nos interesa destacar de esta función es que atraviesa a la docencia y a la investigación, de tal forma que la ubicamos, en primer lugar, como una forma de vinculación y expresión pública de los resultados de las dos primeras funciones. En general lo que hasta ahora hemos clasificado como resultados o productos de la docencia y la investigación constituyen parte de las actividades de difusión.

Por otro lado podemos identificar otras actividades —como la participación en eventos culturales y las vinculadas al servicio a la comunidad—, denominadas de preservación de la cultura, que forman parte de la difusión y la extensión.

En la delimitación de las dimensiones y sus funciones hemos identificado ya los elementos que pueden ser relacionados con las variables construidas en el estudio sobre

los académicos de la UAM, que nos conducirán en el análisis de cómo es el contenido del trabajo de los académicos de la institución.

El cuadro siguiente muestra las dimensiones que nos permiten analizar el desarrollo de las funciones sustantivas que dan contenido al trabajo académico, incorporando las variables que son observadas en nuestro estudio.

Cuadro 8
Contenido del trabajo académico

Dimensiones	<i>Procesos</i>	<i>Productos</i>	Variables
Docencia	Impartición de cursos Atención a estudiantes Dirección de Tesis Generación y actualización de planes y programas	Tesis dirigidas Materiales de apoyo (libros de texto, antologías, cuadernos) Programas de estudio	Actividad docente frente a grupo: número de cursos. Dirección de trabajo terminal o tesis Participación en la elaboración o actualización de planes y programas de estudio Productos académicos asociados a la docencia
Investigación	Generación y análisis de información Presentación y discusión de avances Consultas documentales Experimentación	Libros Capítulos Artículos Ponencias Prototipos Paquetes computacionales	Tipo de proyecto de investigación Características de los proyectos de investigación Productos académicos asociados a la investigación
Difusión y extensión	Todos los productos asociados a la docencia e investigación, así como las actividades de servicio y eventos culturales		Actividades de difusión editorial: dictamen de libros o artículos. Organización de eventos culturales Organización de congresos académicos

3. La organización del trabajo académico

Nuestro tercer eje de análisis, busca atender a la interrogante: ¿cómo se desarrolla el trabajo académico? Es necesario iniciar con una delimitación de lo que compone a la organización.

Queremos recuperar la idea de que el trabajo académico, para su organización, involucra dos rasgos centrales: por un lado, los ligados al establecimiento en que se

trabaja, esto es, las características de la institución y sus estructuras organizativas, así como los dispositivos normativos que *regulan el trabajo en ella*; y, por otro, los ligados a la disciplina, que tienen que ver con “las características y las estructuras del conocimiento” y las normas propias del espacio disciplinario (Clark, 1991).

También debemos considerar algunos de los aspectos que hemos referido con respecto de la naturaleza del trabajo académico, que son muy importantes para el análisis de su organización, nos referimos a las particularidades de libertad y autonomía del trabajo.

En este marco recuperamos las características que adquiere el trabajo en el establecimiento y en la disciplina, como agentes de construcción de normas y estructuras en las que el académico encuentra sus referentes de acción, considerados en conjunto como el marco en el que se desarrollan las funciones que le dan contenido a su trabajo.

Para analizar las formas de organización del trabajo académico buscamos, especialmente, reconocer los modos en que se institucionalizan las relaciones entre académicos y las condiciones institucionales en las que se desarrolla el trabajo. No es posible profundizar en el estudio desde las disciplinas; por ello, sin perder de vista el reconocimiento de las diferencias disciplinarias, nos ubicamos más claramente en el espacio del establecimiento.

El problema central de este eje lo acotamos a las formas específicas en las que se ordena y distribuye el trabajo académico para cumplir con sus funciones sustantivas. Nos referimos, específicamente, a los espacios cotidianos de la vida académica, a las características de los ámbitos de acción comunes del desarrollo de las actividades de docencia, investigación y difusión. Para atender este eje, proponemos cuatro dimensiones centrales.

Primero, *las estructuras básicas de organización* en las que la institución y los propios académicos ordenan el trabajo. Hablamos de la construcción de espacios definidos en los que se ubica a los académicos, así como las formas en que participan en ellos. Estos espacios constituyen de alguna manera los escenarios en los que se lleva a cabo el trabajo académico, sus procesos y sus productos.

Es necesario reconocer aquí, atendiendo a las normas establecidas por la institución, los espacios construidos y reconocidos por ella para ubicar y ordenar el trabajo académico y sus distintas funciones. En esta dimensión es posible distinguir dos ámbitos importantes: primero, las estructuras formales básicas —que constituyen los escenarios en los que se desempeña el académico— en las que se ubica la docencia, la investigación, y la difusión y extensión; segundo, las unidades formales de apoyo en las que, de manera cotidiana, el académico tiene soportes para el desempeño de sus tareas. Estas unidades cumplen con funciones de orden administrativo y de servicios, que permiten apuntalar el desempeño de las funciones sustantivas.

Por otro lado, es importante reconocer la existencia de *espacios colectivos conformados informalmente* por los mismos académicos y que constituyen también importantes referentes para el desarrollo de las funciones sustantivas, aun cuando no se encuentren formalizados.

En este sentido es posible hablar de esos espacios o grupos como medios de reproducción. Nos referimos a la existencia de grupos que permiten, por un lado, regular de forma colectiva las actividades y la participación en las estructuras formales de toma de decisiones; y, por otro, constituyen también grupos en los que el trabajo académico individual encuentra sus referentes de desarrollo por lo que, en ese sentido, son espacios de reproducción.

En tercer lugar ubicamos espacios en los que se puede medir el grado de *participación en la toma de decisiones*. En este caso nos referimos a los espacios y las formas en los que se negocian y acuerdan los problemas institucionales. Es claro que se trata de algunas de las estructuras básicas del establecimiento, no obstante, las ubicamos en una dimensión específica para atender a la forma como los académicos participan en ellas.

Lo que es posible observar aquí es de qué manera los académicos forman parte de ellas, como una de las actividades que cotidianamente desarrollan, siendo entonces un componente de la organización de su trabajo, además de las funciones sustantivas. De tal forma que, el participar de la toma de decisiones, implica formar parte del campo de fuerzas en el que se negocia la organización misma del trabajo, y se incide en los procesos de institucionalización. Esto es, da lugar a la posibilidad de influir en la forma como se establecen los criterios y reglas de la institución y de la delimitación de las funciones sustantivas.

Finalmente consideramos una dimensión que puede formar parte de las actividades cotidianas del trabajo académico. Se trata de la existencia de referentes disciplinarios, que influyen en la manera como se desempeñan las funciones en la institución. Aquí ubicamos la participación de los académicos en *espacios de organización disciplinaria extra institucionales*, que se ubican más allá de las fronteras del establecimiento y también pueden formar parte de la organización del trabajo académico.

En este caso, señalamos espacios que sin ser parte de las estructuras —formales o informales— del establecimiento, inciden en la organización del trabajo en la medida en que constituyen zonas públicas, donde los resultados del trabajo académico encuentran

un contexto más amplio para su comunicación y desarrollo. En síntesis, para analizar la organización del trabajo académico es necesario considerar:

Cuadro 9

Organización del trabajo académico

Dimensiones		Variables
Estructuras básicas	Unidades formales de ordenamiento	Docencia
	Unidades formales de apoyo	Participación en áreas de investigación Uso de servicios e instancias de apoyo
Medios de reproducción	Formación de grupos (informales) Espacios institucionales o multilaterales de toma de decisión	Existencia y participación de colegios de profesores Participación en el sindicato
Participación institucional en la toma de decisiones	Espacios de decisión del trabajo Acceso al manejo de recursos Materiales	Ocupación de cargos de representación Ocupación de cargos de dirección o gestión Manejo de recursos
Referentes disciplinarios	Referencias organizacionales disciplinarias y profesionales	Participación en asociaciones profesionales

Antes de iniciar el análisis de las condiciones en que se ha configurado la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico en la UAM es necesario considerar que el trabajo académico implica el desarrollo de una carrera, y que ésta se compone de distintas etapas, en las que estos tres ejes no se configuran de la misma manera. En cada una de ellas puede haber modificaciones en dichos ejes, en la medida en que se transita por distintos momentos en que los procesos experimentan cambios, en el trabajo mismo y en los modos de regulación que operan en la institución.

Sin embargo, es necesario aclarar que cuando reconocemos la existencia de una carrera académica y sus distintas etapas, no pretendemos reconstruir con detalle sus características en un estudio de trayectorias. Lo que buscamos es ordenar y diferenciar

las características que pueden adquirir, típicamente, el contenido y la organización del trabajo académico en estas etapas. Este problema nos abre la posibilidad de desarrollo futuro de un estudio de trayectorias. Por ahora, queremos distinguir lo que ha pasado al contrastar dos grupos, que si bien tienen trayectorias distintas, son analizados en sus condiciones al ingreso y en la situación actual, *no en el transcurso de su carrera*.⁹¹

Tratamos de explicar cómo la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico se ven impactados por los modos de regulación y sus modificaciones a lo largo del tiempo. Estos cambios se explican al reformarse o transformarse radicalmente las normas, las tecnologías y los procedimientos que regulan las dimensiones y las variables que los componen.

II. LOS GRUPOS DE ESTUDIO

Como hemos reiterado, el eje central que conduce nuestra investigación es el estudio de los cambios en la regulación del trabajo académico en la UAM. De esta forma, para lograr un análisis de los procesos de transformación decidimos estudiar a dos grupos de académicos de la UAM, que muestran un contraste alto en cuanto a la forma en que han experimentado la operación de distintos modos de regulación de su trabajo. Este estudio consistió en la aplicación de un cuestionario —el mismo en ambos grupos— que permitiera recabar información sobre las distintas variables y dimensiones con respecto de la organización y el contenido de su trabajo cotidiano en relación con las tres funciones sustantivas.⁹² Los dos grupos en los que podemos observar un mayor contraste son:

⁹¹ En este sentido, recuperamos parte del ordenamiento de las etapas de una trayectoria, propuesta en Gil *et al* (1994), en la que se diferenciaban fases típicas: antecedentes: incorporación al cuerpo académico; iniciación en la vida académica; trayectoria y situación actual.

⁹² La forma como fueron tomadas las decisiones metodológicas para definir a los grupos de estudio, así como la construcción de las muestras, se explica con detalle en el Anexo III. *El instrumento aplicado constituye parte de este Anexo.*

- a) Los académicos que ingresaron en los primeros años de vida de la institución, es decir, durante el primer período: 1974-1976. Los integrantes de este grupo contaban con una antigüedad de entre 25 y 28 años como trabajadores de la UAM, en el momento en que se aplicó el instrumento (2002), han experimentado los distintos cambios institucionales en la regulación de su trabajo y han vivido dos modos de regulación distintos.
- b) Los académicos que ingresaron en el último período, es decir, en los años en que se pusieron en marcha los programas de deshomologación salarial. Período en el que se registra el último de los cambios en los modos de regulación del trabajo académico en la UAM. Aquí definimos una muestra de los académicos que ingresaron entre 1993 y 1996.

La idea eje de la definición de estos grupos como *casos contrastantes*, puede leerse considerando su antigüedad y la forma en que se ha regulado su trabajo. Son casos que permiten un análisis comparativo: el primer grupo, que ingresó en el primer período, ha experimentado las reformas y ajustes en los aparatos de regulación y las transformaciones radicales que han implicado nuevas racionalidades y modelos de regulación.

El segundo grupo, por su parte, ingresa en el período de la deshomologación y evaluación cuantitativa, cuando las reglas han sido institucionalizadas en la UAM y sólo experimentan ajustes en cuanto a los montos y periodicidad de las evaluaciones asociadas a los programas de becas y estímulos.

Para analizar los resultados de la aplicación del cuestionario, establecemos una relación entre las dimensiones del instrumento y las que hemos construido para caracterizar la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo. Esto nos permite

reconstruir los contrastes entre el ingreso y la situación actual, comparar las características de los dos grupos de estudio y ordenar los resultados a partir de las dimensiones que hemos identificado en nuestros tres ejes de análisis.

III. LOS ACADÉMICOS DE LA UAM

Una vez que hemos delimitado las características generales de los grupos de estudio analizaremos los resultados del trabajo de campo. Como hemos mencionado, el estudio de los dos grupos busca contrastarlos de tal forma que podamos responder a la pregunta que guía esta etapa del análisis: ¿cuáles son los efectos generados en la naturaleza, contenido y organización del trabajo de estos académicos de la UAM a partir de los cambios en los modos de regulación del trabajo académico?

Para analizar este problema hemos ordenado la lectura de la información a partir de tres criterios centrales, que pautan las rutas de análisis que seguiremos:

- Primero, la caracterización del grupo que ingresó entre 1974 y 1976 —que en adelante llamaremos *grupo de origen*—, a partir del contraste entre dos momentos: el ingreso que ocurrió bajo un modo de regulación distinto al que opera en un segundo momento, la situación en 2002.⁹³
- Segundo, el perfil del grupo que ingresó entre 1993 y 1996 —en adelante reconocido como *grupo de ruptura*—, considerando que tanto el ingreso como la situación actual se ubican en un mismo período en el que opera un modo de regulación, que no ha experimentado cambios radicales.
- Tercero, la comparación del grupo de origen y el grupo de ruptura, en 2002, momento en que su trabajo es regulado bajo el modelo de la deshomologación.

⁹³ En el cuestionario, llamamos situación actual, pues remite al momento en que fue respondido: entre septiembre y diciembre de 2002.

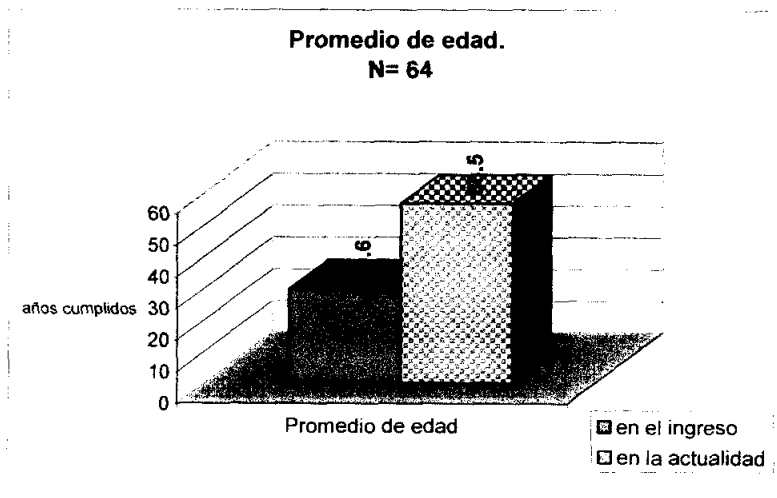
¿Esto implica el mismo perfil en la naturaleza, contenido y organización del trabajo de ambos grupos?

Es indispensable aclarar que nos avocamos no sólo al análisis de las variables que han sido ubicadas en la caracterización del contenido y la organización del trabajo. Estas variables conducen la mirada a aspectos muy puntuales de estos tres ejes. Sin embargo, contamos con información que da cuanta de condiciones más complejas de los académicos de ambos grupos. Por ello, siguiendo la estructura del instrumento, recuperamos las variables que resultan más importantes para lograr dichos perfiles.

IV. RUTA 1: EL INGRESO Y LA SITUACIÓN EN 2002 DEL GRUPO DE ORIGEN

Iniciaremos el análisis mostrando algunas características generales del grupo de origen en el momento de su ingreso para, posteriormente, compararlas con las del 2002.

Gráfica 18

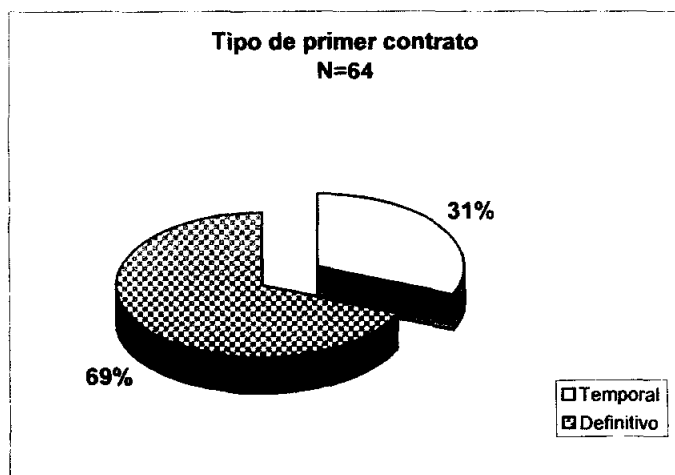


Como puede apreciarse, la edad promedio de los académicos del grupo fundador fue de 29.6 años, la mayoría de ellos tenía, cuando ingresó, entre 26 y 30 años de edad. En 2002, después de 28 años, el promedio de edad es de 56.5 años.

Características del contrato

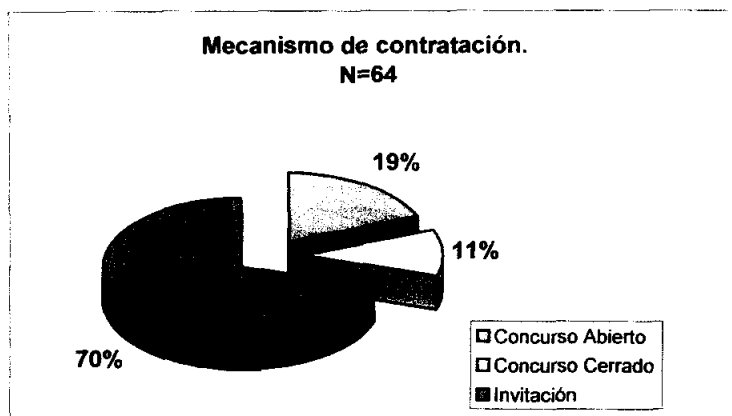
En 1974, al surgir la UAM, se buscó incorporar a académicos con contratos por tiempo indeterminado (definitivo). Como puede apreciarse en este grupo, el 69 % de los académicos tuvieron, desde su incorporación, contratos por tiempo indeterminado.

Gráfica 19



Todos los académicos encuestados tienen actualmente contratos por tiempo indeterminado. Uno de los mecanismos más comunes de contratación de los primeros académicos fue el de invitación expresa. Este mecanismo se operó a través de vínculos y formación de redes existentes en otras instituciones del país. Los académicos del grupo de origen, en efecto, manifiestan haber obtenido su contrato definitivo por medio de la invitación expresa a formar parte del proyecto que se inauguraba.

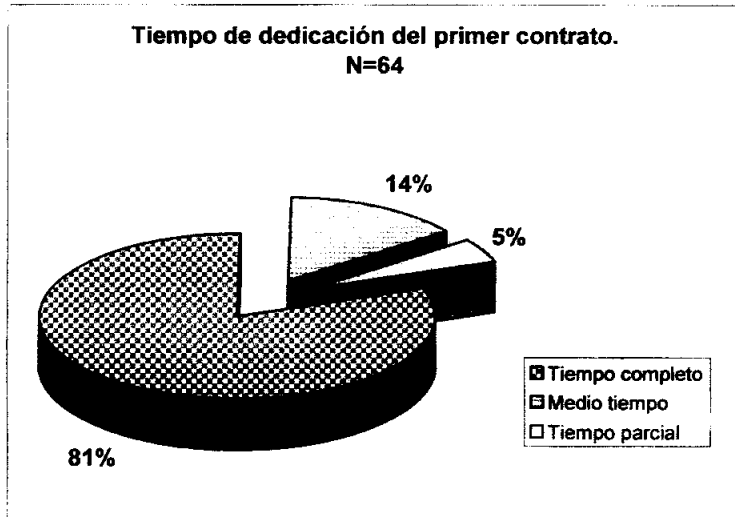
Gráfica 20



Si bien —especialmente de casos de ingreso en 1976— se pueden encontrar mecanismos de ingreso por la vía de concursos abiertos y cerrados, dirigidos a académicos que anteriormente contaron con contratos temporales, destaca que el 70% de los académicos de este grupo, ingresaron por medio de una invitación.

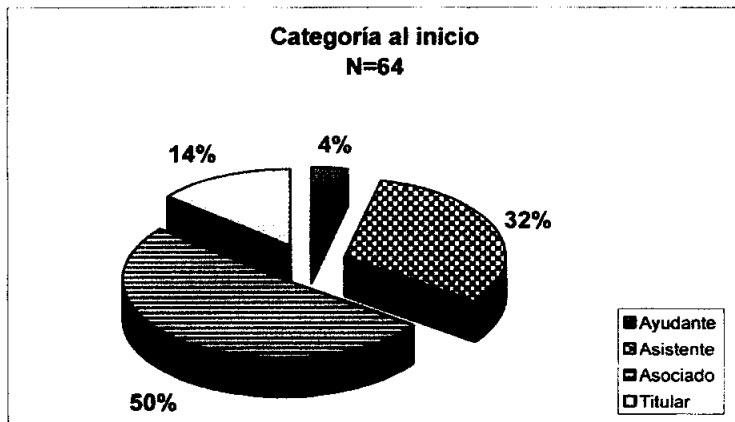
Una de las características de la UAM, que en sus orígenes significó un componente importante del modelo —además de ser un polo de atracción fuerte para los académicos de la época— fue el ofrecimiento de contratos de tiempo completo a la mayoría de ellos. En el primer grupo, se puede observar la puesta en marcha de esta política institucional de contratación: el 81% de estos académicos ingresó con contratos de tiempo completo; el 14% lo hizo con contratos de medio tiempo; y el 5% tuvo contratos de tiempo parcial.

Gráfica 21



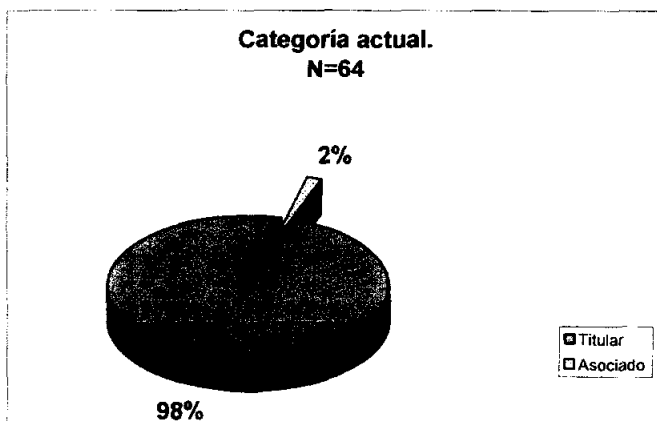
En cuanto a las categorías del primer contrato tenemos que la mitad (50%) de los académicos del grupo de origen obtuvo su primer contrato con categoría de asociado, seguido de la categoría de asistente con 32%, y de titular con 14%, mientras que sólo el 4% ingresó como ayudante.

Gráfica 22



¿Qué ha pasado con las características contractuales de estos académicos? Como ya se apuntó todos los académicos que forman parte del estudio actualmente tienen contratos por tiempo indeterminado y de tiempo completo (así fue construida la muestra). Considerando los datos con respecto de las categorías vemos que en el ingreso el 14% tenía categoría de titular, pero en 2002 es el 98%; el 2% es asociado y ninguno tiene categoría de asistente. Siguiendo los datos ofrecidos por el rector, la categoría de asistente tiende a desaparecer entre los académicos activos en la UAM en 2002 (3,056), el 71.8% son titulares y sólo el 1.5% tiene categoría de asistente (UAM, 2002: 66).

Gráfica 23

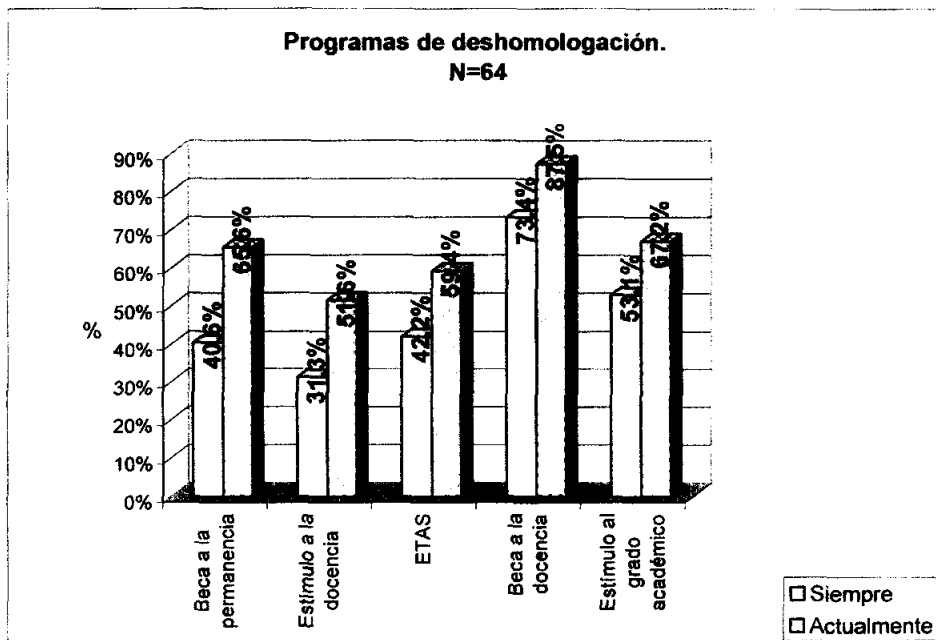


Como hemos dicho, a partir de 1989, se inicia el periodo en que se ponen en operación los programas de deshomologación, vigentes en la actualidad. Considerando este periodo es posible analizar cómo ha sido la participación de los académicos de nuestro estudio en esos programas. A ese respecto se les preguntó sobre la frecuencia con que han obtenido cada uno de los programas⁹⁴, y si contaban con ellos en el momento de la

⁹⁴ La pregunta sobre la frecuencia de obtención de las becas y estímulos se formuló ofreciendo cinco opciones, siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca, nunca. Además se anotó, en cada programa,

aplicación del cuestionario. Los datos que mostramos recuperan la proporción de académicos que marcaron la opción siempre, y si la tienen en 2002. Los resultados muestran una distribución como sigue:

Gráfica 24



La mayoría de los académicos responde que han obtenido *siempre* los distintos programas de becas y estímulos. Destaca el caso de la beca de docencia, en la que se reporta una mayor proporción de académicos que manifiestan haberla obtenido *siempre* (73.4%), seguida por el estímulo a los grados (67.3%) y la beca a la permanencia (65.6%). Estos datos abren la posibilidad de un análisis que considere una distinción entre los *tipos de beca* y los mecanismos por los que se obtienen. Esto implicaría reconocer, por ejemplo, que el acceso a la beca de docencia se asocia casi

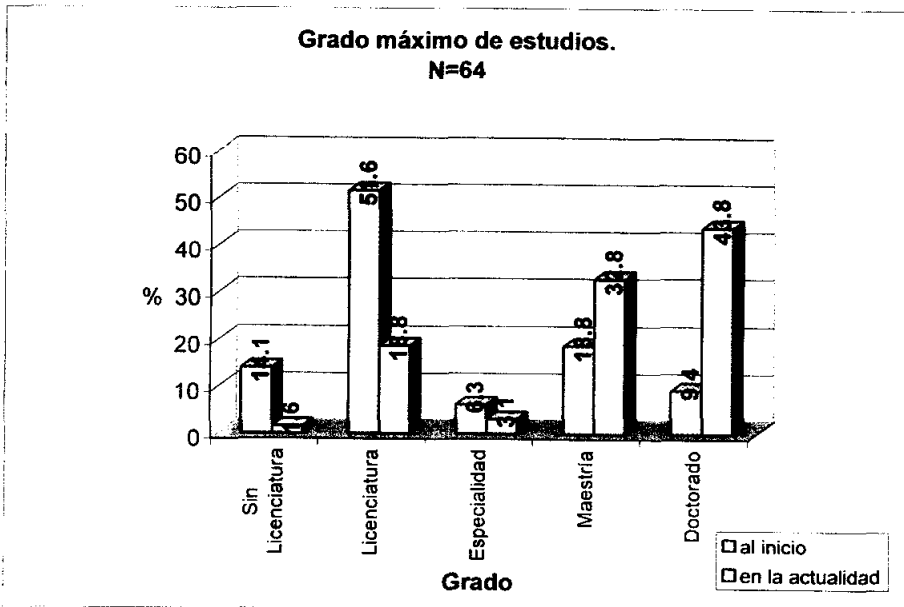
desde cuando opera y con que periodicidad puede ser obtenida, con la intención de que los académicos que respondieron tuvieran elementos para considerar la opción que marcarían (Cuestionario: 4-5).

exclusivamente con la impartición de cursos, mientras que el estímulo a la permanencia se asocia con un trabajo que privilegia la generación de productos tangibles asociados a la investigación.

En este primer acercamiento, elaboramos un índice que nos permite observar cuestiones como: ¿cuántos profesores han obtenido siempre todas las becas?, ¿cuántos no han obtenido nunca alguna? Los resultados del índice reflejan lo siguiente: el 20.3% (13 casos) del grupo fundador ha tenido *siempre todas las becas*, en contraste el 1.6% (1 caso) nunca ha tenido alguna.

Formación

Gráfica 25



Al comparar los grados de los académicos del grupo de origen al ingresar a la UAM con los que tienen en 2002 se observa un incremento importante. A ello han contribuido los distintos programas institucionales asociados al apoyo para la formación de los académicos y la obtención de grados (becas de los consejos divisionales, licencias, apoyo para pago de cuotas, convenios interinstitucionales). Como se puede observar, poco más de la mitad de los académicos ingresó con licenciatura; los que al ingreso tenían maestría representan el 18.8%; quienes lo hicieron con el doctorado son el 9.4%; y los que ingresaron con alguna especialidad, el 6.3%.

En 2002, el conjunto que tenía doctorado representa al 43.8%. Si se resta de este grupo a los académicos que ya habían estudiado el doctorado antes de ingresar a la UAM, tenemos un 34.4% que lo hicieron durante su estancia en la institución. Si consideramos el proceso de adquisición de grados, en general, tenemos que la mayoría de los académicos han estudiado entre 1 y 2 grados más que con el que ingresaron. En este caso, al igual que en el caso de las promociones —ya mostramos cómo el 98% de los académicos tenían la categoría de titular en 2002—, también es necesario considerar el tiempo transcurrido entre el ingreso y la situación en esa fecha. Los académicos del grupo de origen tuvieron, en promedio, 28 años para realizar sus estudios de posgrado. Profundizaremos sobre el particular en la ruta de comparación con el grupo 2.

Contenido del trabajo

Con el objetivo de analizar los cambios ocurridos en el contenido del trabajo académico, les preguntamos a los profesores encuestados sobre la realización de sus actividades en dos momentos: durante los tres primeros años de estancia en la institución y en la actualidad. De esta forma, contamos con información sobre actividades de docencia, de

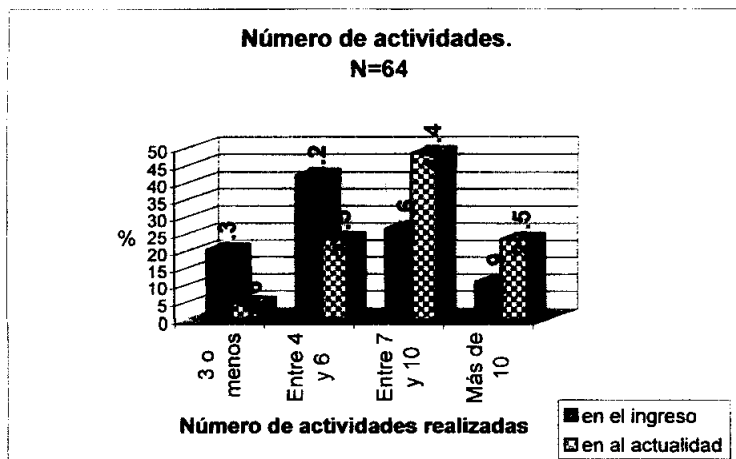
investigación, de difusión y extensión, para caracterizar inicialmente este período del ingreso y contrastarlo con la situación en 2002.

Primero, para contar con una aproximación general sobre las tareas que desarrollan se les preguntó sobre un listado de 15 actividades distintas, cuántas de ellas realizaban cotidianamente en el inicio de su carrera en la institución y cuántas realizaban cotidianamente en 2002:

Cuadro 11
Actividades, listado del cuestionario

1.- Impartición de cursos o módulos
2.- Asesoría general a estudiantes
3.- Dirección de trabajos terminales o tesis
4.- Elaboración o revisión de planes o programas de estudio
5.- Desarrollo de proyecto de investigación
6.- Reuniones de Área
7.- Reuniones de Colegios de Profesores
8.- Participación en Comités Editoriales
9.- Dictamen de artículos o libros
10.- Participación en Organos Colegiados
11.- Participación en Comisiones
12.- Tareas de Gestión
13.- Atención a labores administrativas
14.- Participación en Congresos
15.- Otro (especifique)

Gráfica 26



Como se puede apreciar, en general, se experimentó un incremento en el número de actividades que se desarrollaban cotidianamente. La mayor parte de los académicos, en 2002, desarrolla entre 7 y 10 actividades (48.4%), mientras que en el ingreso, la mayoría del mismo grupo realizaba entre 4 y 6 actividades cotidianamente (42.2%).

Estos datos nos indican, aun sin profundizar en el tipo de actividades, cómo se han diversificado las tareas cotidianas de un solo sujeto. Desde luego, estos datos se encuentran en relación con el proceso de consolidación de la institución, y de la figura de académico tal como fue concebida en el origen. Como vimos en el capítulo III, la UAM inicia con actividades centradas en la función docente, pero a lo largo del tiempo, va dirigiéndose a la configuración de una universidad más compleja y con fuerte sesgo hacia la investigación.

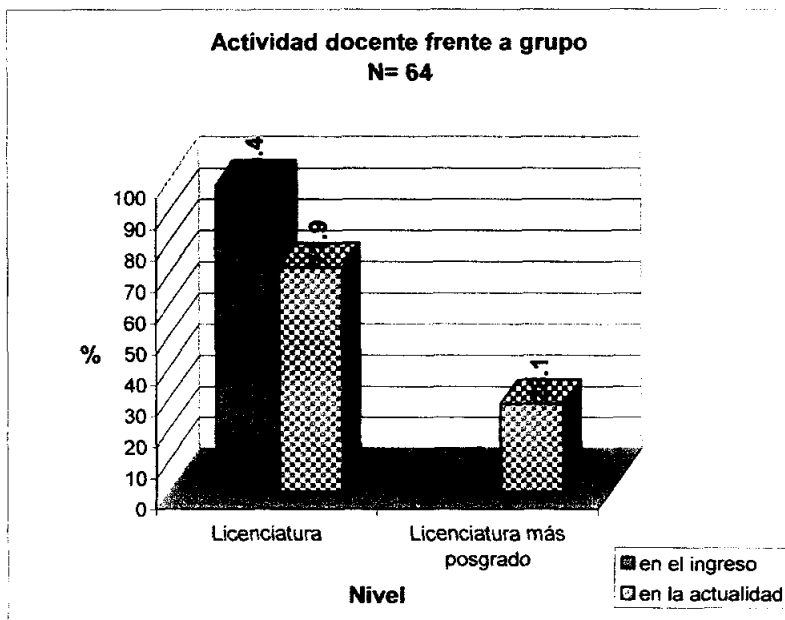
Sin embargo, no sólo se trata de cuantificar las actividades que se desarrollan cotidianamente, también se busca saber qué tipo de actividades dan contenido a su

trabajo diario. ¿Cómo fueron desarrolladas las actividades centrales al inicio y en 2002?, Aquí es posible distinguir entre las actividades de docencia, investigación, y difusión y extensión para ver con más puntualidad las características del contenido del trabajo.

Docencia

¿Cómo se han desarrollado las actividades docentes? Sobre la impartición de cursos tenemos:

Gráfica 27

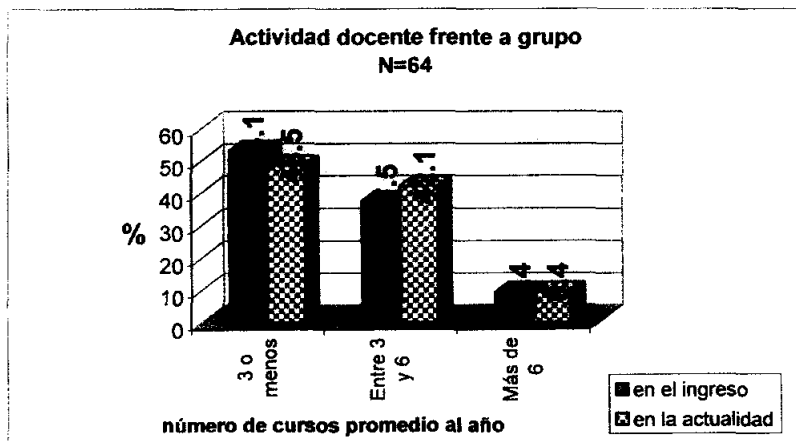


Todos los académicos en la UAM imparten cursos en alguno de los programas y niveles que ofrece la institución. Al inicio de sus carreras, el 98.4% de los académicos del grupo de origen reporta haber impartido clases sólo en el nivel de licenciatura. En la actualidad, esta proporción disminuye: el 71.9% imparte clases sólo en licenciatura y un

28.1% además imparte cursos en algún programa de posgrado. Esto es, encontramos que la mayor parte los académicos de este grupo ha desarrollado centralmente su actividad docente frente a grupo en el nivel licenciatura.

Sin embargo, al comparar ambos momentos, es necesario destacar que se ha incrementado considerablemente la proporción de profesores que se vinculan también a la docencia en posgrado. Este proceso se encuentra asociado al incremento institucional, experimentado en los últimos años, de apertura de programas en este nivel. ¿Ha variado el número de grupos que son atendidos por estos académicos?

Gráfica 28



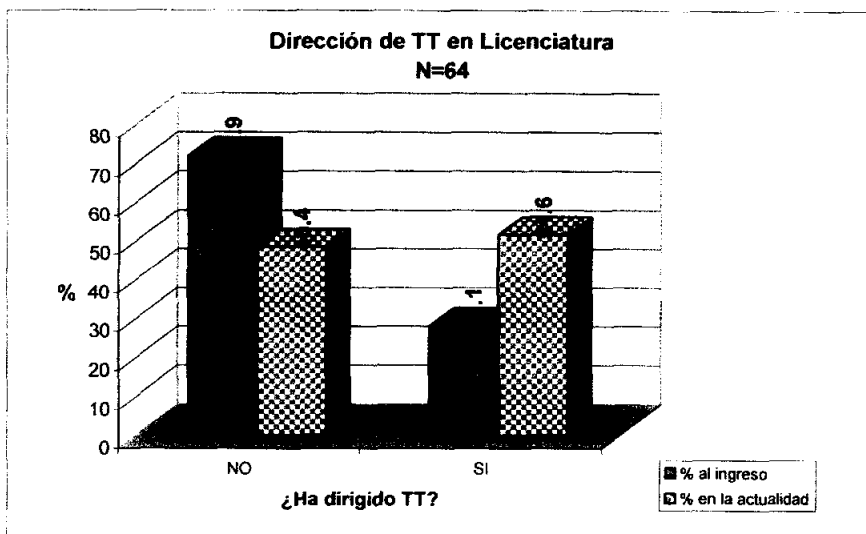
Podemos observar un incremento en el número de cursos que se imparten en promedio al año. Por ejemplo, si tomamos la proporción de profesores que se ubican en el rango de cursos entre tres y seis, al ingreso representaban el 37.5% y en 2002 el 42.1%, disminuyendo la proporción de los profesores que imparten tres o menos cursos en promedio al año.

Este proceso puede estar asociado a que los académicos de grupo de origen ingresaron a la UAM cuando arrancaban las actividades de docencia, la matrícula era

mucho menor y, por lo tanto, el número de cursos atendidos en promedio al año también lo era.

Existen otras actividades de docencia, que también forman parte del contenido del trabajo y se analizan específicamente: número de proyectos o trabajos terminales (TT)⁹⁵ (licenciatura) o tesis (posgrado) dirigidas, y la participación en la revisión o elaboración de planes de estudio.

Gráfica 29

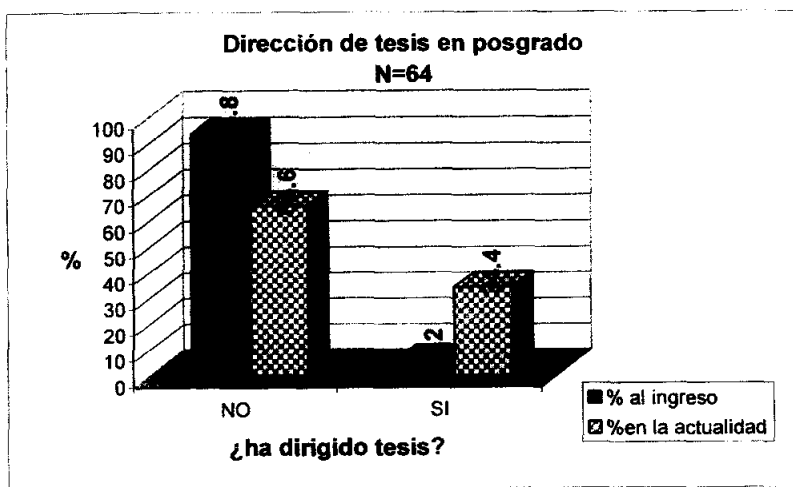


La mayoría de los académicos no dirigió proyectos terminales durante sus tres primeros años en la UAM (71.9%), pues el tiempo para la culminación de estudios de licenciatura es de cuatro años. En la actualidad, este porcentaje se ha reducido (48.4%) y más de la

⁹⁵ En la UAM la obtención del título de licenciatura se logra con la realización de un proyecto terminal (también denominado tesina). A este respecto, es necesario aclarar que en el Reglamento de Estudios Superiores a nivel de Licenciatura (1990) se establece que "La Universidad otorgará el título a nivel de licenciatura a quienes hayan cubierto totalmente el plan de estudios vigente, prestado su servicio social y cumplido con los demás requisitos establecidos en las disposiciones aplicables (RESNL, art. 44). Con este referente, la elaboración del proyecto terminal se encuentra asociado en cada programa de licenciatura con la cobertura del plan de estudios y, en cada caso, las disposiciones para realizarlo se definen en el programa de estudios. En el caso de los posgrados se realizan tesis, que para la maestría se denomina "idónea comunicación de resultados" y para el doctorado "tesis", y se aplica un examen de grado. (Reglamento de Estudios de Posgrado. 1990. (UAM,1992).

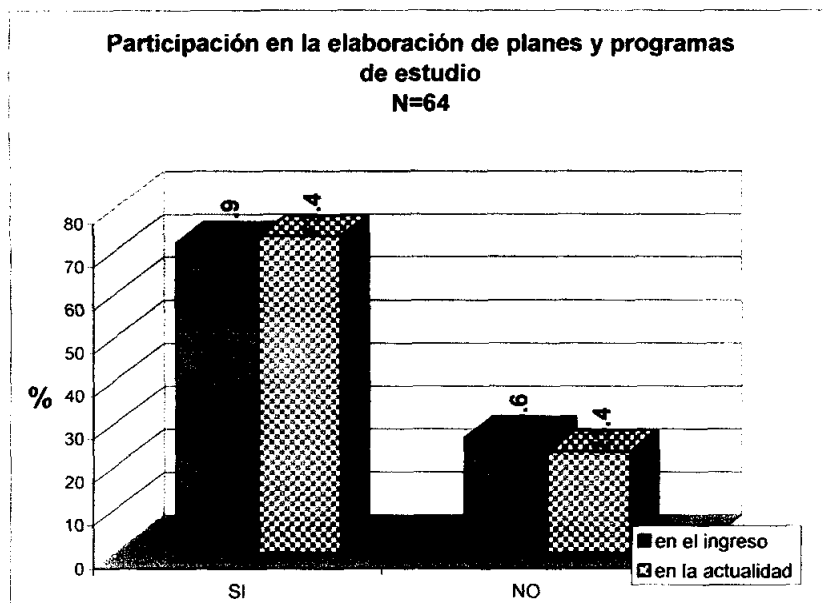
mitad de los académicos dirigen proyectos terminales. Si consideramos datos más puntuales tenemos que quienes dirigen un proyecto terminal en promedio al año representan el 23.4% y quienes dirigen dos o más en promedio al año son el 10.9%. Si la actividad docente se ha extendido al posgrado, al menos formalmente, veamos qué ocurre con la dirección de tesis en esos niveles:

Gráfica 30



Un porcentaje de académicos muy cercano al de los que actualmente combinan en licenciatura y posgrado su actividad docente frente a grupo, reporta dirigir tesis en maestría y en doctorado. La impartición de cursos, las asesorías y la dirección de proyectos terminales y tesis constituyen un eje importante del contenido del trabajo académico. Esta dimensión docente tiene relación con los productos más frecuentes, entre los que identificamos la participación en la elaboración o la revisión de planes y programas de estudio, y los productos publicados directamente asociados a la docencia.

Gráfica 31

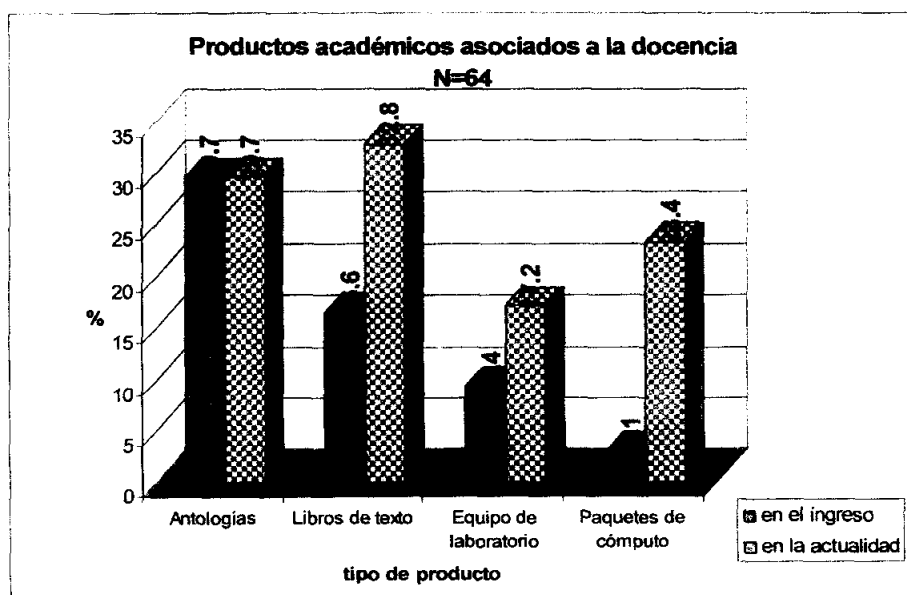


Como se observa, la participación en la elaboración y revisión de planes y programas de estudio ha sido una actividad docente permanente para los académicos del grupo de origen, tanto al inicio de sus carreras como en 2002; el 71.9% y 73.4% respectivamente, reporta haber participado en esta actividad. Este dato puede vincularse con el hecho de que en el período de ingreso de los académicos del grupo de origen se encontraban en elaboración prácticamente todos los planes y programas estudio de la universidad; en el período más reciente se han realizado ajustes, revisiones y actualizaciones, sobre la base de lo elaborado en el origen, además de la creación de algunos nuevos programas, principalmente de posgrado. Es decir, en el período de ingreso del primer grupo era una actividad necesaria para el arranque de las licenciaturas, y era central en el conjunto de las tareas docentes, pero para este grupo no ha dejado de ser una tarea que se desempeña cotidianamente.

Cuando preguntamos a los académicos sobre los productos más comunes de su trabajo, en el momento del ingreso y en la actualidad, se les ofreció un listado basado en los productos que son considerados y evaluados en el tabulador de la institución; los profesores marcaron aquellos que consideraron han sido los que más comúnmente desarrollan.

Considerando que existen diferencias disciplinarias podemos distinguir aquellos productos que se asocian directamente con la docencia, de los que se reconocen como productos de investigación y de difusión.

Gráfica 32



Los productos del trabajo académico asociados a la docencia son: antologías y libros de texto, que hemos considerado como materiales de apoyo para todas las áreas, independientemente de la disciplina. Además, reconociendo las especificidades de

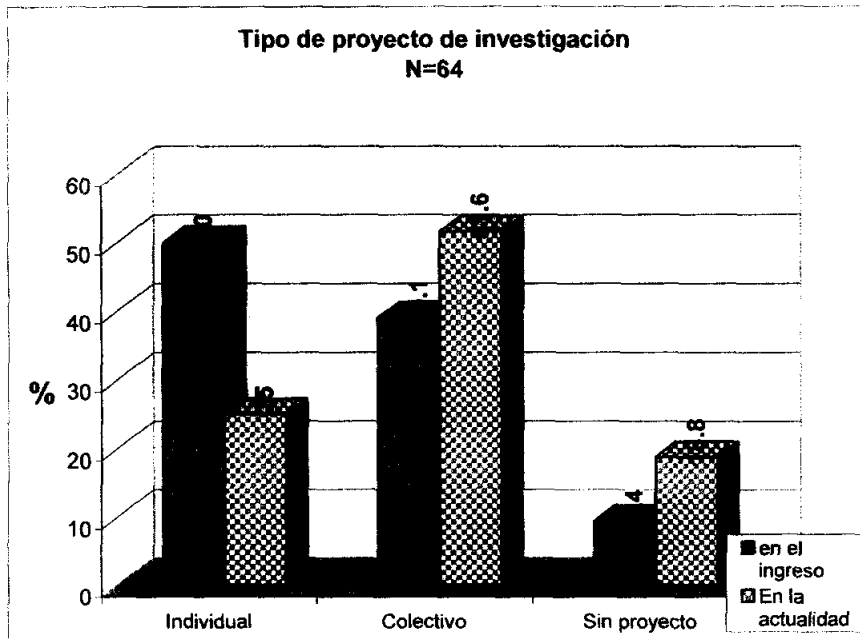
disciplinas como Ciencias Básicas e Ingeniería y Ciencias Biológicas y de la Salud, incorporamos como parte de los productos asociados a la docencia, el equipo de laboratorio y los paquetes computacionales. Aunque se puede reconocer que los paquetes computacionales también pueden ser productos asociados a la investigación.

En cuanto a la producción de antologías no se observa ningún cambio en los porcentajes de académicos del primer grupo que elaboraban este tipo de material en el ingreso y en la actualidad. Si nos centramos en los otros tres productos: libros, paquetes de cómputo y equipo de laboratorio, encontramos un muy importante crecimiento de la proporción de académicos que reporta en 2002 haber producido este tipo de materiales de apoyo docente.

Investigación

En lo que hace a las actividades de investigación tenemos información sobre las características de los proyectos y sobre los productos asociados a esta actividad.

Gráfica 33



En el grupo de origen, los profesores que no tuvieron proyecto en el ingreso a la institución representan el 9.4%, en 2002 no desarrollan proyecto el 18.8%, es decir, el doble respecto al momento del ingreso. Al respecto es necesario atender a interrogantes que no fueron previstas en el instrumento pero que saltan a la vista al encontrar estos resultados: ¿por qué se ha incrementado la proporción de profesores sin proyecto?, ¿son profesores dedicados sólo al desarrollo de actividades docentes o que tienen actividades centrales externas a la institución?

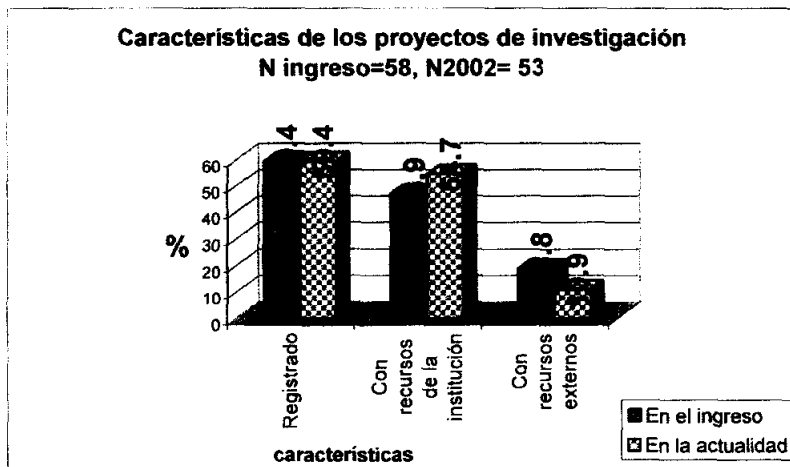
Por otro lado hemos afirmado con anterioridad (capítulo III) que los programas de deshomologación, que operan actualmente en la institución, han generado una tendencia a la individualización del trabajo académico, particularmente en las actividades de investigación. Los datos de la gráfica 33 nos muestran una tendencia contraria.

Si comparamos las proporciones de proyectos individuales y colectivos en ambos momentos de nuestro análisis, encontramos que el porcentaje de académicos que tuvieron proyectos individuales en el inicio disminuyó a la mitad, del 50% al 25%. En contraste, los académicos con proyectos colectivos en 2002 se incrementa 12 puntos porcentuales con respecto del período de inicio, de 39.1% a 51.6%.

Esto puede encontrarse en relación con la participación en áreas de investigación. Sin embargo, debemos preguntarnos: ¿qué significa proyecto colectivo?, ¿implica una corresponsabilidad y un desempeño integral de las tareas en el nivel del área o grupo?, ¿o sólo una cobertura formal?, ¿implica una discusión cotidiana de avances y resultados?, ¿o se participa en proyectos colectivos en los que se dividen las tareas asociadas al proyecto?

Si tomamos al grupo que, en ambos momentos, afirma desarrollar algún proyecto de investigación es posible ver sus características al inicio y en 2002. Las variables analizadas aquí son mutuamente excluyentes, es decir, no necesariamente se relaciona el hecho de que el proyecto esté registrado con que cuente con recursos institucionales o de otras fuentes de financiamiento.

Gráfica 34



N ingreso = total de académicos con proyecto de investigación en el ingreso. *N 2002* = total de académicos con proyecto de investigación en 2002.

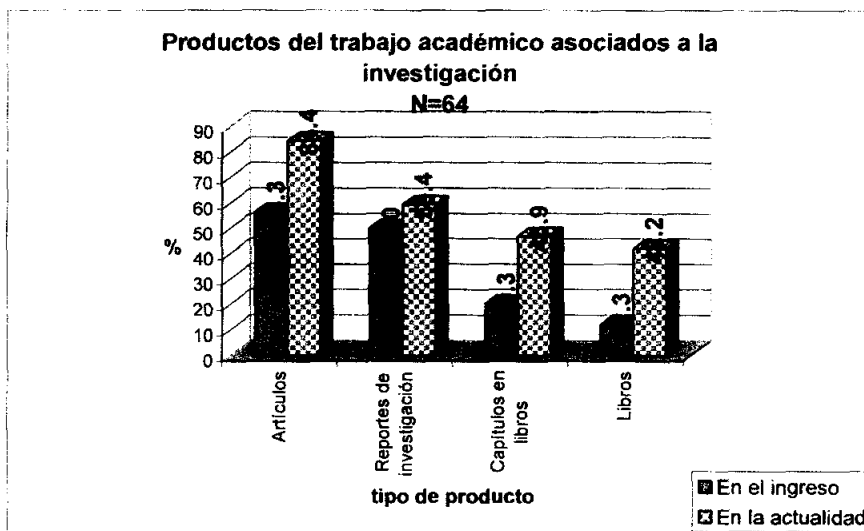
Es interesante observar que en ambos momentos del análisis, casi el 60% de los proyectos existentes se encuentra registrado en la institución. Esto es, el 40% restante no ha registrado su proyecto. Esto querría decir que se desarrollan proyectos de investigación sin registro institucional, lo que nos conduce a cuestionarnos la forma como se evalúa la cobertura formal a las actividades de investigación.

En lo que toca a la obtención de recursos institucionales para desarrollar los proyectos, se observa un leve incremento entre el ingreso y la situación en 2002, del 46.9% al 54.7%. En este sentido opera la obtención de recursos externos (otras fuentes de financiamiento). Sin embargo, no todos los proyectos reciben apoyos materiales. Con respecto de esto se puede cuestionar sobre la posibilidad de desarrollar proyectos de investigación sin contar con recursos expresos para ello.

Finalmente en esta dimensión, tomamos algunos de los productos del trabajo académico asociados a la investigación, para ver si encontramos cambios en la

producción entre el momento de inicio y el 2002. Nuevamente es necesario aclarar que los distintos productos se trabajan por separado, son excluyentes.

Gráfica 35



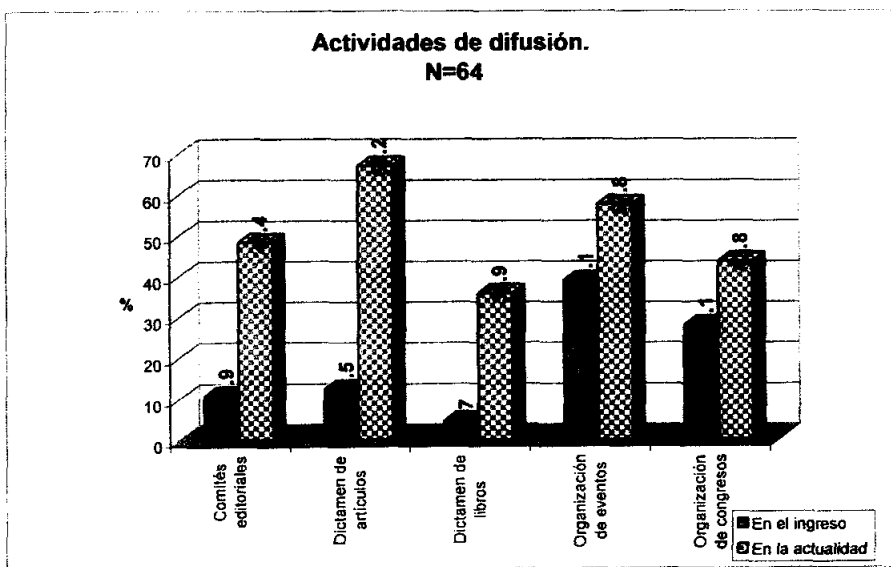
Claramente observamos que la producción —resultados tangibles de la investigación— se ha incrementado considerablemente. La proporción de académicos que reportan elaboración de productos de investigación ha aumentado en todos los casos. En el de los libros y los artículos, la proporción se incrementa en 30 puntos porcentuales; en los capítulos en libros se duplica y; finalmente, con un incremento menor —de 50% a 59.4%— se ubica la producción de reportes de investigación.

Como mencionamos al analizar el cuadro referente a la obtención de los programas de becas y estímulos, la institucionalización del modelo de regulación basado en la deshomologación impulsa una mayor producción de resultados tangibles (cuantificables en el tabulador). La adecuación o adaptación de los académicos a los programas de becas y estímulos se refleja, al menos en parte, en el incremento de la producción

asociada a la investigación, siempre mejor valuada por el tabulador. Aquí vale la pena apuntar que la docencia no ha sido reimpulsada por la institución a partir de la puesta en operación de la beca de docencia.

Para contar con una imagen completa del desarrollo de las tres funciones sustantivas del trabajo académico en la institución, veremos ahora datos más puntuales sobre la participación en actividades de difusión.

Gráfica 36



Así como lo observamos en relación con los productos asociados a la docencia y en los asociados a la investigación, la participación de los académicos en actividades de difusión, también ha experimentado un incremento considerable. En la mayor parte de las variables analizadas, la proporción de académicos que ahora participa en estas actividades aumentó cuando menos 10 puntos porcentuales.

Las tres primeras actividades del gráfico, que reflejan la participación de los académicos en la producción editorial, son las que reportan un incremento mayor. Esto,

a su vez, es reflejo del incremento de la producción editorial en general, que se puede asociar con la producción de resultados de investigación y docencia, principal pero no exclusivamente (tanto institucional como externa).

*Organización del trabajo académico*⁹⁶

En primer lugar, hemos preguntado sobre la participación de los académicos en áreas o grupos de investigación. En la legislación universitaria, las áreas se han reconocido como los espacios formales para la organización de la investigación. Sin embargo, sabemos que existen grupos creados con este fin, que si bien no se reconocen *formalmente*, también constituyen espacios colegiados de desarrollo e intercambio de proyectos de investigación.

Considerando lo anterior, al preguntar a nuestros encuestados sobre esta dimensión, destinamos un espacio para ubicar la participación en áreas o grupos en distintos períodos, con ello es posible reconstruir la información de todos los espacios de este tipo a que han pertenecido, a lo largo de su estancia en la UAM.

Los resultados son importantes. Se ha recuperado un listado de 103 áreas o grupos de investigación. Es decir, cada uno de los académicos del grupo de origen encuestados ha participado o participa en más de un espacio colegiado, formalmente reconocido o no. Sin embargo, si se toma sólo la situación en 2002, cuando se aplicó el cuestionario, se registra un 4.4% que no pertenecía a algún espacio colegiado.

¿Qué nos dicen estos datos? Primero muestran la importancia que, en efecto, tienen los espacios colegiados como ejes de organización del trabajo académico. Segundo, que si bien no todos estos espacios se encuentran formalmente registrados sí constituyen, al menos, un *referente* importante en algún momento de la trayectoria

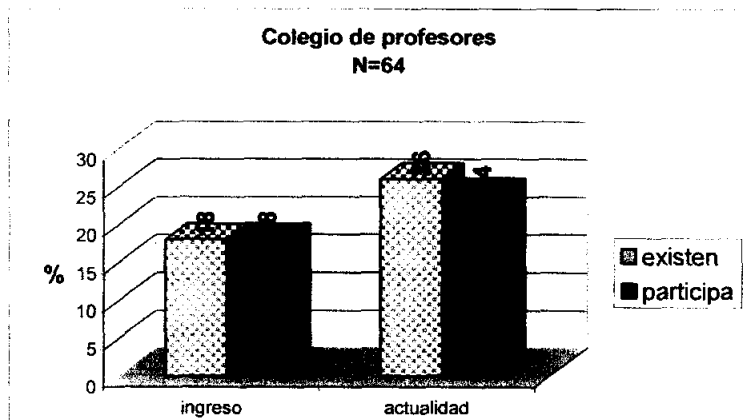
⁹⁶ En esta dimensión, existen algunas preguntas que no fueron formuladas como comparación entre el ingreso y la situación en 2002, corresponderían a una visión de la organización en general durante la trayectoria; en otros casos se pregunto expresamente sobre la situación en 2002.

académica de nuestros encuestados. Si bien no contamos con datos para profundizar en relación con los modos de operación de estos espacios, la organización y peso que tienen en el desarrollo de las actividades —o si se trata de espacios vivos y dinámicos de discusión y colaboración—, nos llama la atención que los académicos respondan afirmativamente al respecto de su *pertenencia* a espacios colectivos. ¿Esto se relaciona con el desarrollo de proyectos de investigación *colegiados*? Como hemos visto, una *proporción importante declara tener proyectos de investigación colectivos*.

No obstante, considerando que existe un porcentaje importante de proyectos de investigación no registrados —y una importante cantidad de grupos que pueden no estar formalmente registrados ante la institución— es necesario plantear nuevas preguntas: ¿qué peso tiene en la organización del trabajo la cobertura formal de la institución?, ¿es un factor que impulsa el trabajo *colegiado*? o, por el contrario, ¿se considera sólo un referente formal que no cobra importancia en el trabajo cotidiano?

En otro orden, uno de los espacios de organización del trabajo académico en la UAM —que ya apuntábamos en el capítulo III, como característica de los primeros periodos— son los *colegios de profesores*. Al respecto, preguntamos a los académicos sobre la existencia de esta forma de organización, su participación en ellos y las actividades que se desarrollaban y desarrollan en su caso.

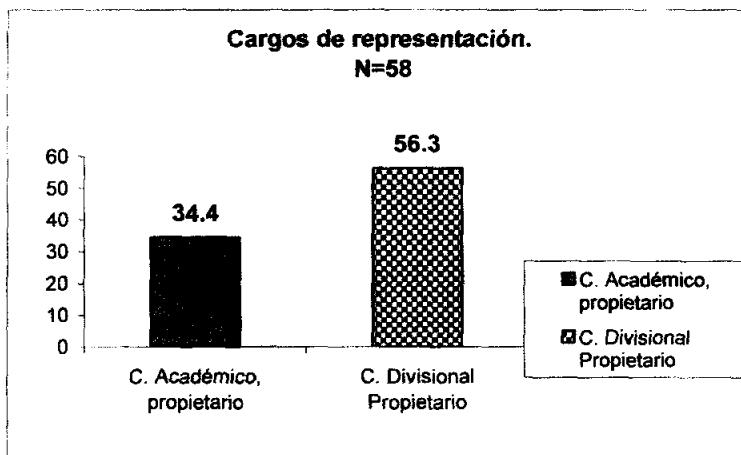
Gráfica 37



Llama la atención que si bien hemos reconocido la existencia de colegios de profesores en los primeros periodos, una alta proporción de profesores afirma que sí han existido estos espacios en los dos momentos, y su participación en ellos ha sido de 18% en el ingreso y 24% en la actualidad. Sin embargo, es más interesante ver que la mayoría de los académicos afirma que no han existido en ninguno de los dos momentos 82% en el ingreso y 74% en la actualidad.

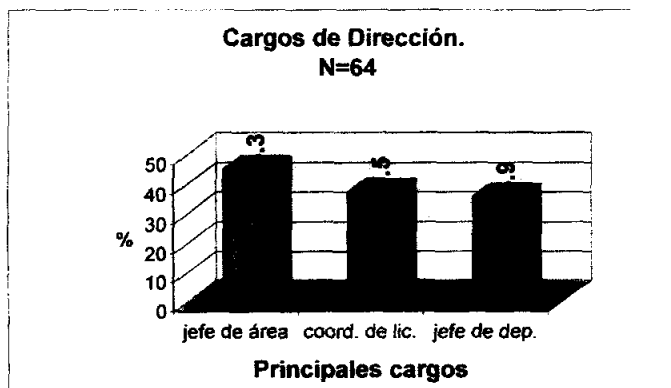
Los espacios más importantes para la toma de decisiones de la institución, en distintos niveles organizacionales, son los Consejos, Divisional y Académico y el Colegio Académico. Preguntamos a nuestros académicos qué cargos habían ocupado a lo largo de su trayectoria, con opción a marcar más de uno y nos encontramos con lo siguiente:

Gráfica 38



Los académicos del primer grupo, en su mayoría (58 casos) han ocupado cargos de representación en los órganos colegiados. De ellos, tenemos que el 62% (36) han ocupado la representación, como propietarios, del Consejo Académico y 38% (22) han sido representantes propietarios ante el Consejo Divisional. También preguntamos sobre la ocupación de cargos de dirección:

Gráfica 39



En la trayectoria de los académicos de este grupo se puede observar una amplia participación en la ocupación de cargos de dirección. Se preguntó con respecto de la

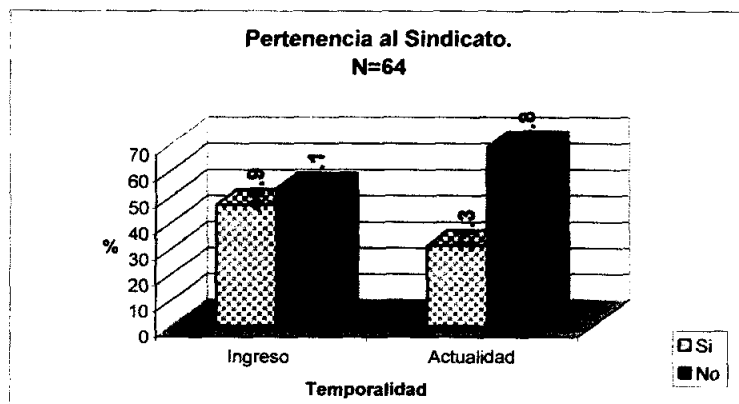
ocupación de algún cargo, desde jefe de área hasta rector. El cargo que mayor frecuencia reporta es el de Jefe de Área (45.3%), seguido por el de Coordinador de Licenciatura (37.5%) y, finalmente, de Jefe de Departamento (35.9%).

Es posible que un académico haya podido ocupar más de un puesto, y en ocasiones se reportan hasta cuatro cargos distintos. Existe una gran participación en cargos que implican la toma de decisiones institucionales, en distintos niveles. Aquí se observa que la participación ha sido centralmente en cargos de dirección y gestión departamentales.

Otro de los espacios de organización del trabajo académico es el sindicato. Con anterioridad (capítulo III) apuntamos la importancia que adquirió su formación y la participación de los académicos en él, especialmente durante el segundo periodo.

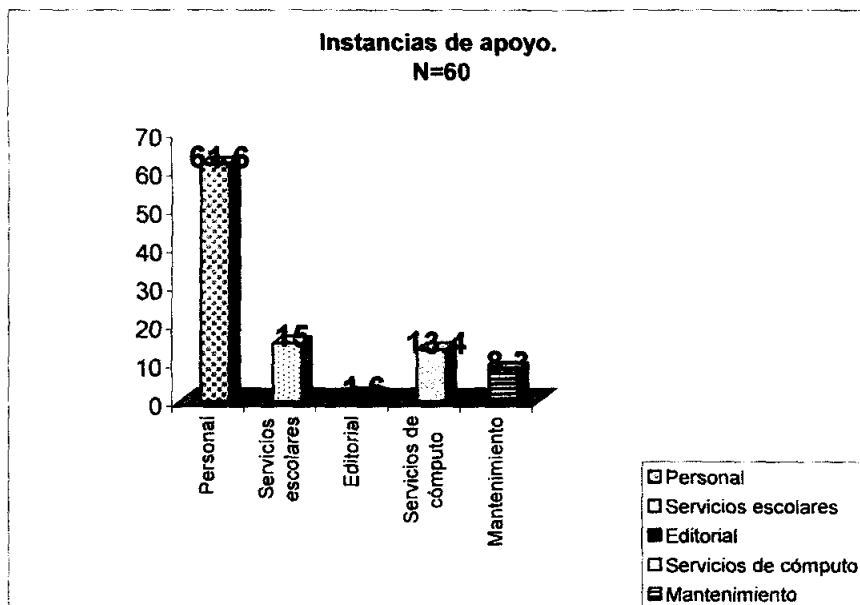
Llama la atención que sólo poco menos de la mitad de los académicos de este grupo se afiliaron al sindicato en el ingreso (46.9%). La situación actual muestra cómo el sindicato ha perdido representación entre los académicos de la universidad: sólo el 31.3% de este grupo se encuentra hoy sindicalizado. Esta pérdida representa el 15.6% de quienes se afiliaron a este espacio de representación en sus primeros años

Gráfica 40



Por otro lado, preguntamos a qué instancias de apoyo acuden con mayor regularidad los académicos; esta variable da cuenta de la organización del trabajo, en la medida en que muchas de las actividades de las tres funciones sustantivas implican la necesidad de contar con condiciones que brindan estas instancias.

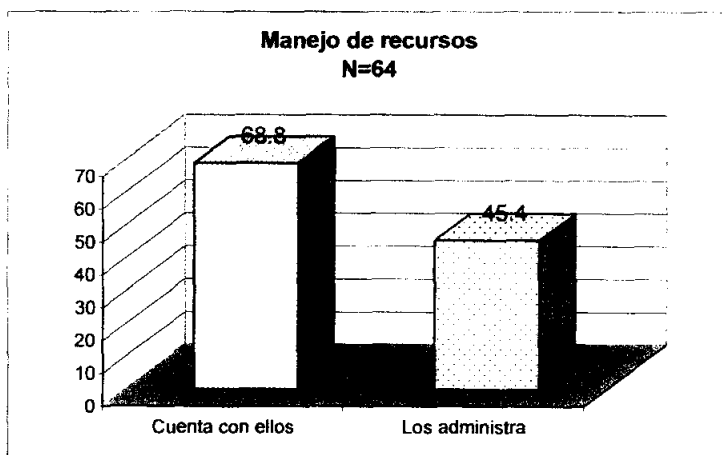
Gráfica 41



Al preguntar sobre las instancias de apoyo institucional a las que los académicos acuden con mayor frecuencia, sólo el 93% (60 casos) respondieron que recurrían a algunas de estas instancias. De ellos, a la instancia de apoyo que recurren con mayor frecuencia es el departamento de personal (61.6%), es decir, la que atiende aspectos relacionados con la regulación de asuntos laborales. Resulta interesante ver que existen otras centradas en la atención de las actividades académicas cotidianas a las que se acude de manera marginal, como sala de cómputo (que aparece en tercer lugar), utilizada por el 13.4% de los académicos, o la sección editorial a la que acuden sólo el 1.6% de los académicos.

Como parte del análisis sobre la participación en la toma de decisiones incorporamos el manejo de recursos por parte de los académicos. Primero preguntamos si contaban con recursos institucionales y, posteriormente, si eran manejados por ellos mismos, o por alguna instancia de gestión departamental o del área a que pertenecen.

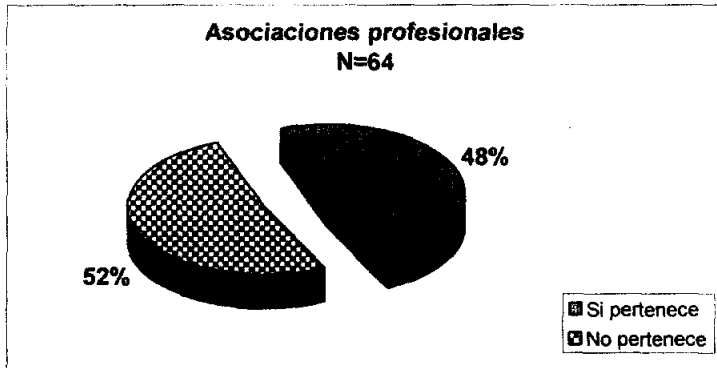
Gráfica 42



El 69% de los académicos del grupo respondió que sí cuenta con recursos asignados a su trabajo, pero sólo la mitad de ellos (el 45.4%) los administra personalmente, el resto reporta que son administrados por su jefe de área o el jefe de departamento. Llama la atención que un grupo que representa el 31% afirma no contar con recursos directamente asignados a ellos para el desempeño de sus funciones.

Para finalizar con el análisis de los resultados sobre organización del trabajo, consideramos pertinente ver si los académicos pertenecen a alguna asociación profesional, que puede influir en la organización de sus actividades cotidianas, y que puede representar un referente disciplinar importante.

Gráfica 43



Aquí nos encontramos con que poco menos de la mitad de los académicos afirma pertenecer a alguna asociación (48%). Es necesario atender a un problema central: los datos en abstracto no nos dicen mucho, ya que se trata de un referente disciplinario, lo que debemos observar es de qué disciplinas son los académicos que sí pertenecen a una asociación de este tipo. En una mirada general del grupo que sí pertenece a una asociación, vemos que la mayoría —aproximadamente el 60%— son académicos de CBI y CBS, (física, matemáticas, ingeniería, medicina, biología) y el resto pertenecen a CSH y CyAD (educación, comunicación, economía, y arquitectura, centralmente).

A la luz de los datos que expusimos a lo largo de este apartado podemos, a manera de recapitulación, mostrar los rasgos generales del cambio experimentado por los académicos del grupo de origen entre el momento de su ingreso a la UAM y el momento de aplicar la encuesta.

En general encontramos que, después de 28 años en la institución, estos académicos han transitado por diversos cambios en la organización y el contenido del trabajo. Estos cambios pueden leerse de manera global como la diversificación e incremento en las tareas asociadas a las funciones sustantivas que desempeñan; también

como la configuración de nuevos espacios de organización o re-configuración de los que construyeron al ingresar a la institución.

A manera de resumen, queremos destacar los contrastes en algunas de las dimensiones y variables trabajadas en este grupo.

Cuadro 12
Características del trabajo académico del grupo de origen
Ingreso/ situación en 2002

Dimensiones/ Variables	Ingreso %	Situación en 2002 %
Categoría de titular	14	98
<i>Grados</i>		
• Licenciatura	51.6	18.8
• Doctorado	9.4	42.8
<i>Número de actividades cotidianamente</i>		
• Entre 4 y 6	42.2	23.5
• Entre 7 y 10	26.6	48.4
<i>Docencia</i>		
<i>Número de cursos promedio al año</i>		
• 3 o menos	53.1	48.5
• Entre 3 y 6	37.5	42.1
<i>Dirección de proyectos terminales (licenciatura)</i>	28.1	51.6
<i>Dirección de tesis (posgrado)</i>	6.2	34.4
<i>Producción</i>		
• Libros de texto	16.6	32.8
• Equipo de laboratorio	9.4	17.2
• Artículos	56.3	84.4
• Reportes de investigación	50	59.4
• Capítulos en libros	20.3	46.9
• Libros	12.3	42.2
<i>Difusión /extensión</i>		
• Participación en comités editoriales	10.9	46.4
• Dictamen de artículos	12.5	67.2
• Dictamen de libros	4.7	35.9
• Organización de eventos	39.1	57.3
<i>Organización del trabajo</i>		
• Proyectos colectivos	39.1	51.6
• Proyectos individuales	50	25
• Participación en colegios de profesores	18	24
• Participación en sindicato	46.9	21.3

En las variables que hemos querido destacar para atender a una visión de conjunto y, con ello, observar los dos momentos que comparamos de los académicos del grupo de

origen podemos ver cómo, en efecto, se han incrementado las proporciones en tareas de docencia, investigación y difusión. ¿Qué nos dicen estos datos en conjunto?

No sólo se trata de que los académicos en 2002 realizan un mayor número de actividades o que a lo largo del tiempo se han logrado avances en la obtención de grados y los indicadores de productividad. Por sí solos, estos datos parecen indicar únicamente el paso del tiempo y los requerimientos de una institución que crece y amplía sus demandas.

Detrás de ello también se encuentra la modificación de los referentes que constituyen las bases de la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico. Han mediado 28 años de cambios en las estrategias institucionales, los programas, las metas así como en la operación de los aparatos de regulación con los que se regula el trabajo académico.

La incorporación de mecanismos de diferenciación en este sentido, muestran sus efectos en los cambios experimentados en los ritmos y productos de estos académicos. Es necesario observar que una proporción muy importante de ellos ha contado con los estímulos y becas de los programas de deshomologación. Asimismo encontramos una importante participación, a lo largo de su trayectoria, en cargos de representación y de dirección.

Los resultados nos hablan de que estos académicos han construido a la universidad, han sido agentes centrales en la negociación y la operación de los cambios ocurridos. Son entonces parte medular del campo de fuerzas en el que se configura y opera el modelo de regulación.

Para lograr una visión de conjunto, y poder profundizar en la visión global de estos resultados, consideramos necesario analizar las características de los académicos de nuestro grupo de ruptura, y contrastarlas con las que tienen el grupo de origen. Con ello

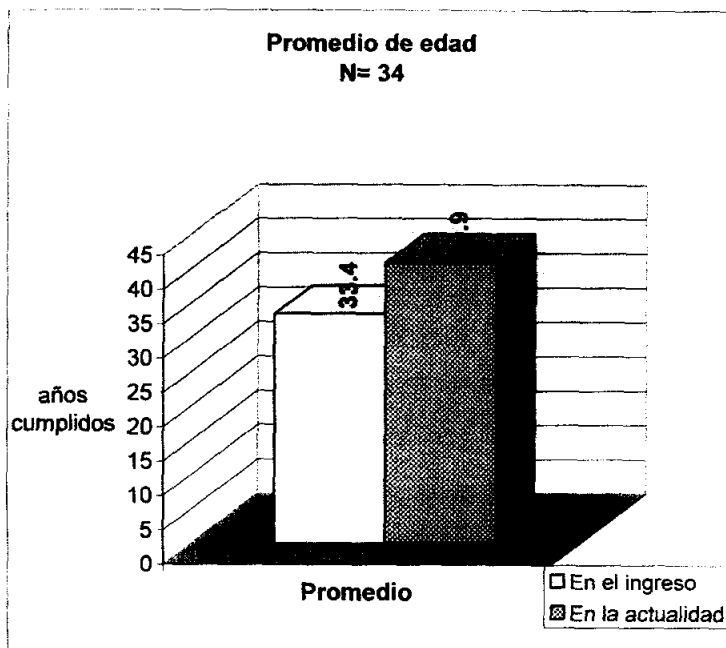
lograremos construir una visión más completa de lo que ocurre con la regulación del trabajo académico y sus efectos sobre la naturaleza, contenido y organización del trabajo. Estos análisis nos ocupan en los apartados siguientes.

V. RUTA 2: EL PERFIL DE LOS ACADÉMICOS DEL GRUPO DE RUPTURA

En esta ruta expondremos un *perfil* de los académicos del grupo de ruptura. Hablamos de un perfil porque, al comparar sus características al ingresar con las de su situación actual, no se encuentran contrastes importantes. Este grupo de ruptura se compone de académicos que ingresaron en el momento en que ya operaba el modo de regulación basado en la deshomologación, por lo que no es posible hablar de un cambio radical en sus condiciones de ingreso frente a las actuales, en lo referente a la naturaleza, organización y contenido de su trabajo.

Por ello, si bien las variables estudiadas son las mismas que usamos en la primera ruta para el análisis del grupo de origen, la presentación de los resultados en este grupo es distinta. Se trata de caracterizar las dimensiones sobre organización y contenido del trabajo sin realizar una comparación entre los dos momentos, ingreso y situación actual, de cada una de las variables que las integran. Iniciaremos con las características generales. Sobre la edad tenemos:

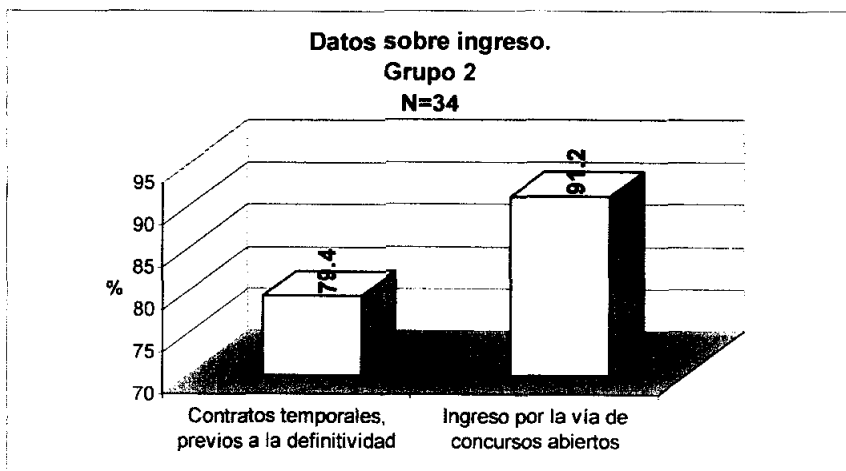
Gráfica 44



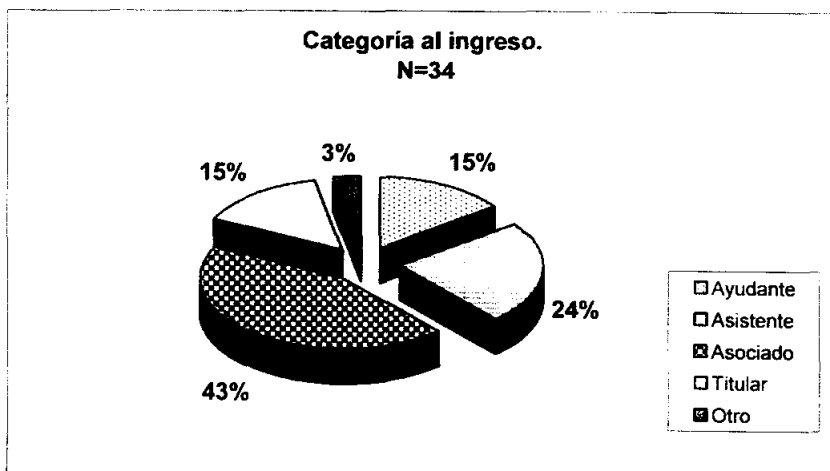
Los académicos del grupo de ruptura ingresaron a la UAM con una edad promedio de 33.4 años. Comparada con la del grupo de origen, ésta es cuatro años mayor.

Al observar las características de los contratos de estos académicos, la siguiente gráfica muestra, por un lado, el porcentaje de ellos que tuvo contratos temporales antes de uno por tiempo indeterminado; y por otro, el de quienes —independientemente del primer contrato— fueron contratados en forma definitiva por concurso abierto.

Gráfica 45



Gráfica 46

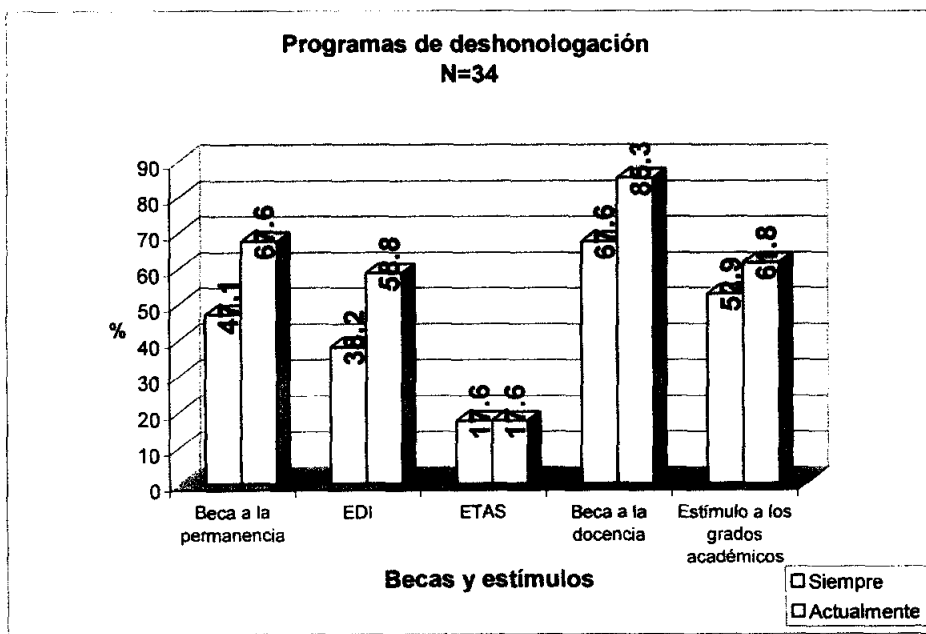


En las gráficas 45 y 46 encontramos en conjunto las características de los contratos de los académicos del grupo de ruptura. Primero, ingresaron en su mayoría con contratos temporales, antes de obtener sus contratos por tiempo indeterminado (79.4%); segundo, el mecanismo más común para obtener su contrato definitivo fue el concurso de oposición abierto (91.2%); finalmente, poco menos de la mitad ingresó con categorías

de asociado (43%). En su trayectoria, independientemente de la categoría con que ingresaron han logrado alcanzar categorías de titular (84.8%). Para lograrlo han solicitado, en promedio dos promociones.

Si atendemos a la frecuencia con que estos académicos han obtenido las becas y estímulos, se puede observar lo siguiente:

Gráfica 47



Al igual que hicimos en el caso del grupo de origen, mostramos los datos sobre la proporción de académicos que en su trayectoria obtuvieron los distintos programas de becas y estímulos *siempre*, y la de académicos que cuenta con ellos en el momento de la encuesta; también en este caso las columnas muestran datos que no se asocian directamente entre sí.

Si nos ubicamos en las columnas que muestran las proporciones de los académicos que siempre han obtenido los estímulos, podemos ver una mayor

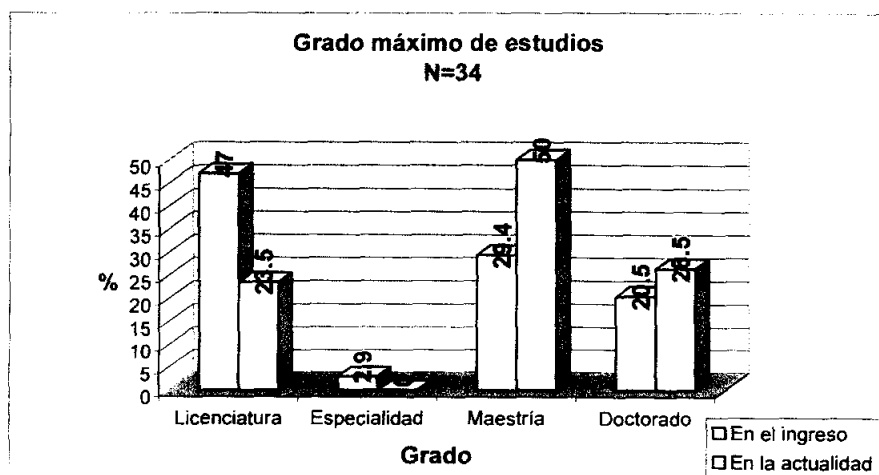
proporción en los casos de la beca a la docencia y el estímulo al grado, 67.6% y 52.9% respectivamente; seguido por la beca a la permanencia, 47.1%, y más abajo el estímulo a la docencia y la investigación, 38.2%; mientras que el estímulo a la trayectoria académica sobresaliente sólo lo han obtenido siempre un 17.6%.

En la actualidad, las becas que la mayor proporción de este grupo tiene son la beca a la docencia, 85.3%; la beca a la permanencia, 67.6%; el estímulo al grado, 61.8%; el estímulo a la docencia, 58.8%; y, finalmente, el estímulo a la trayectoria académica sobresaliente, 17.6%. Esto es, la mayor parte de los programas los tienen actualmente más de la mitad de los académicos; el caso del estímulo a la trayectoria académica sobresaliente parece indicar que estos académicos no han tenido la ocasión de acumular puntos, más allá de los requeridos para lograr categorías de titular.

Como parte del perfil, considerando los datos en su conjunto, se puede afirmar que hay una tendencia de incorporación de estos académicos a los programas de deshomologación.

Formación

Gráfica 48

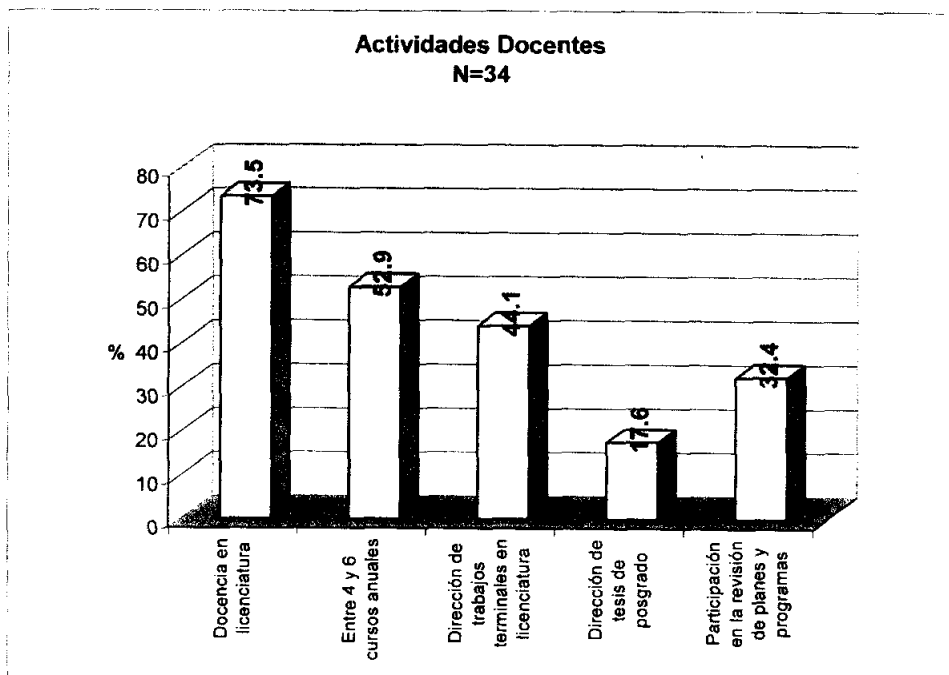


En el ingreso encontramos que 47% tenían licenciatura y; actualmente, una proporción mayor tiene el grado de maestría (50%). Si restamos a los que ingresaron con maestría vemos un incremento de 18 puntos porcentuales. También el doctorado tiende a aumentar, aunque en menor proporción que la maestría, pues pasa del 20.5% al 26.5%. Es importante mencionar que los académicos de este grupo han tenido, entre siete y nueve años para la obtención de sus grados. Recordemos que el grupo de origen muestra también un avance considerable en la obtención de ellos, pero en mucho más tiempo. Volveremos a atender este punto en la comparación de los grupos (Ruta 3).

Contenido del trabajo

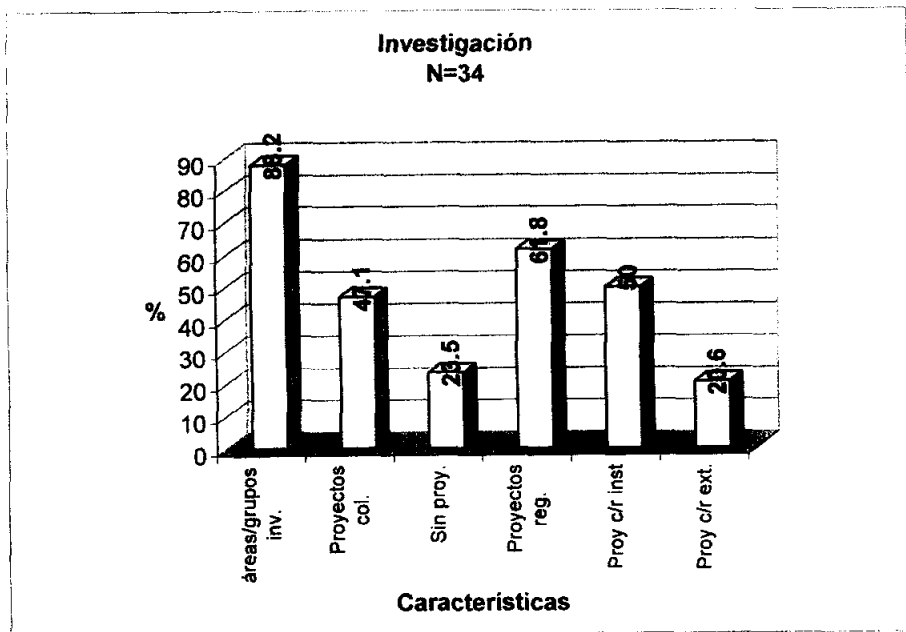
Como hemos mencionado antes, tratamos de ver cuál es el perfil de los académicos de este grupo. Las variables analizadas en la dimensión de contenido y organización del trabajo, nos dan la pauta para lograrlo. Observando como se desarrollan estas actividades, primero podemos caracterizar cómo ha ocurrido la docencia.

Gráfica 49



En esta gráfica mostramos las proporciones de los académicos del grupo, de acuerdo con el desempeño de sus actividades docentes. En ellas se puede notar que la mayoría de estos profesores atienden cursos, principalmente, en el nivel de licenciatura y tienden a ubicarse en el rango de entre 4 y 6 cursos al año; la mayoría de ellos ha dirigido trabajos terminales de licenciatura; no así en el caso del posgrado, y una tercera parte de ellos ha participado en la elaboración o revisión de planes y programas de estudio.

Gráfica 50

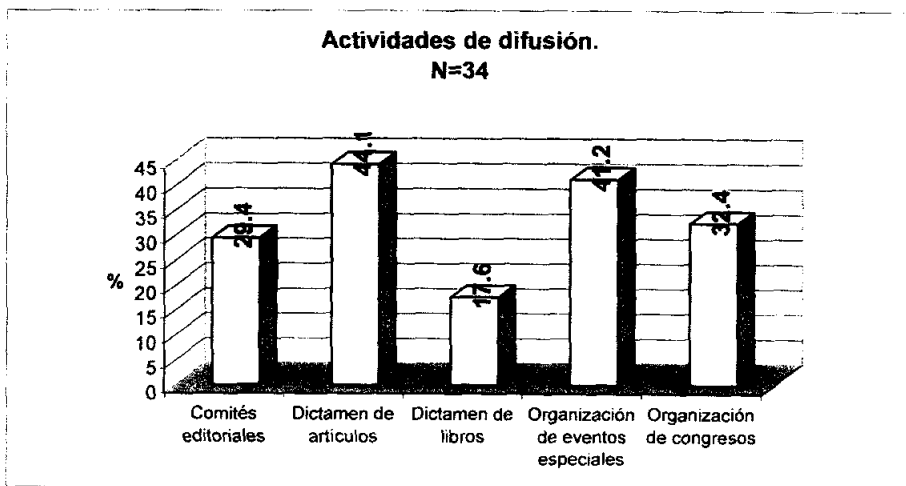


En el caso de las actividades de investigación podemos destacar que la mayoría de estos académicos se reconocen como pertenecientes a algún área o grupo de investigación (88.2%). La forma en que se desarrollan los proyectos de investigación y los apoyos que se reciben para ello, no nos señalan una tendencia. Sin embargo, lo primero a destacar es que una proporción cercana a la mitad de los académicos de este grupo desarrollan proyectos colectivos, pero un 23.5% no tenía proyecto de investigación en el momento de ser encuestados. Por otro lado, el 61.8% de quienes afirman desarrollar algún proyecto de investigación lo ha registrado en la institución.

Finalmente, se afirma que de los proyectos que se desarrollan el 50% de ellos recibe recursos institucionales y sólo el 20.6% recibe recursos de instancias externas a la universidad. Es importante aclarar que en las respuestas no existe una relación entre tener un proyecto registrado y contar con recursos institucionales o externos para

desarrollarlo. Esto es, el registro del proyecto no conduce a la obtención de recursos de la institución. Tampoco es posible afirmar que los proyectos sin registro están excluidos de los recursos institucionales. Para cerrar esta caracterización del desarrollo de las actividades, atenderemos la función de difusión:

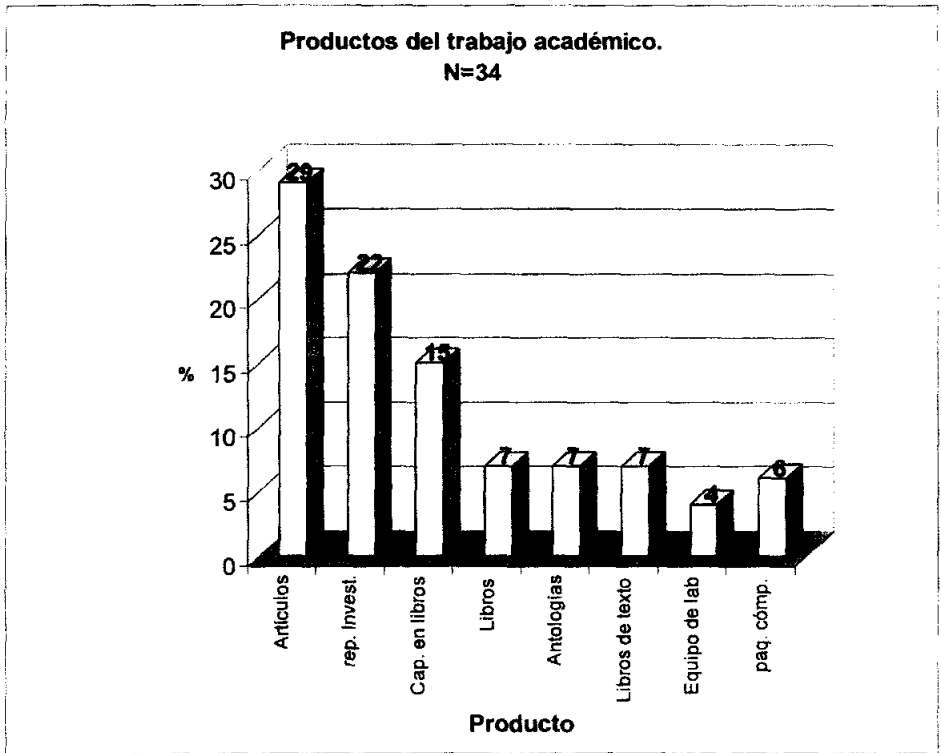
Gráfica 51



En cuanto a las actividades de difusión y extensión, aun cuando al revisar los primeros datos observamos un ligero incremento en la proporción de los académicos que las desarrollan en 2002, con respecto del momento del ingreso, ésta no rebasa en ningún caso al 45% del grupo. Las proporciones más altas las encontramos en dos actividades: dictamen de artículos (44.1%) y organización de eventos especiales (41.2%), el más bajo se ubica en dictamen de libros (17.6%).

Para mostrar los datos referidos a los productos más comunes del trabajo académico tenemos un cuadro con el conjunto de productos asociados a la docencia y a la investigación.

Gráfica 52



Para hablar del perfil de los académicos de este grupo tenemos que referirnos a su producción. Aquí mostramos qué proporción de académicos afirma producir cada uno de los productos enunciados. Llama la atención que en todos los casos, la proporción de académicos que tiene productos del trabajo académico, no alcanza a la tercera parte del total de del grupo de ruptura. De ellos, la característica que es posible destacar es que los productos con mayores proporciones son artículos (29%), reportes de investigación (22%) y capítulos en libros colectivos (22%). Es decir, productos asociados a la investigación, aunque no es el caso de los libros. En proporciones menores (7%) se encuentran los libros, antologías y libros de texto; y, finalmente paquetes

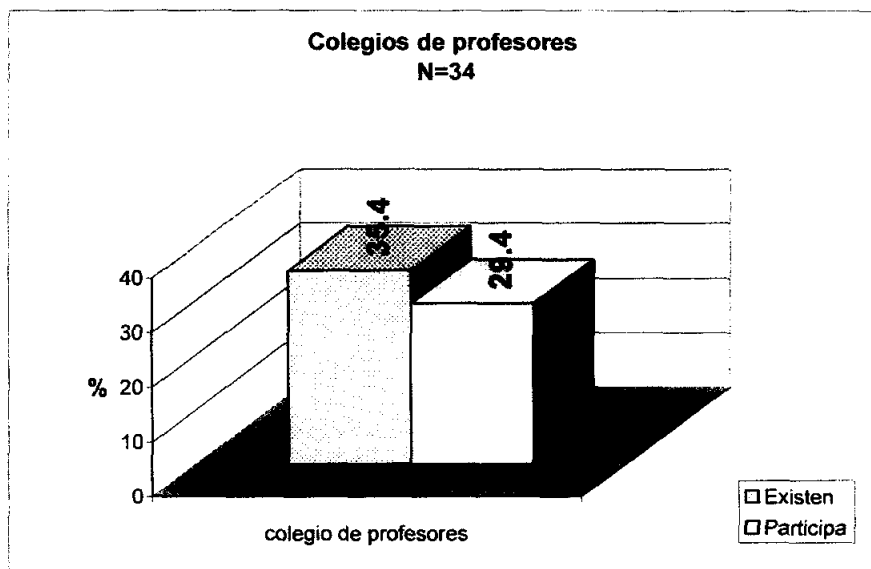
computacionales y equipo de laboratorio. Esto es, no es central la participación en la producción de materiales docentes.

Organización del trabajo

En principio recordaremos lo enunciado en relación con los académicos del grupo de origen: en concordancia con las políticas generales de la institución, los espacios de organización centrales de los académicos del estudio son las áreas y los grupos de investigación. Al igual que en la primer ruta es necesario poner énfasis en que el total de los académicos encuestados afirma haber pertenecido en algún momento de su trayectoria a áreas o grupos. En este caso, el 88.2% afirma ser miembro de áreas o grupos en el momento de aplicación del cuestionario.

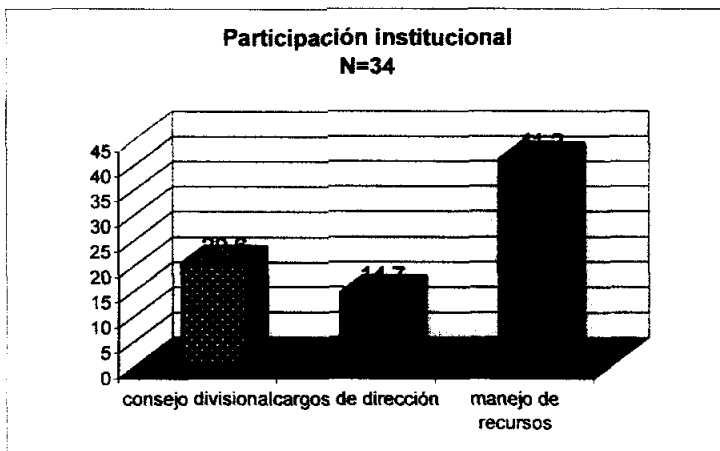
Siendo esta la base de la organización veremos qué otros espacios perfilan la organización del trabajo. Se comentó en el apartado anterior que la existencia de colegios de profesores y su participación en ellos parece ser un indicador interesante de la organización del trabajo.

Gráfica 53



A pesar de que la existencia de colegios de profesores ha sido una característica de la UAM —reconocida como una forma de organización en el origen, cuando aún no se fortalecen y formalizan las áreas de investigación—, la participación de los académicos en ellos es cada vez menor. Sin embargo, el que una proporción de 35.4% de los académicos de este grupo afirme que estos espacios existen y que participe en ellos un 29.4% nos indica que siguen siendo espacios vivos de organización y de discusión. Veamos ahora la participación de estos académicos en otros espacios de organización.

Grafica 54



Para la construcción del perfil de este grupo, hemos tomado las tres variables de participación institucional juntas: ocupación de cargos de representación (consejos divisionales), cargos de dirección (coordinaciones de licenciatura) y dotación y manejo de recursos.

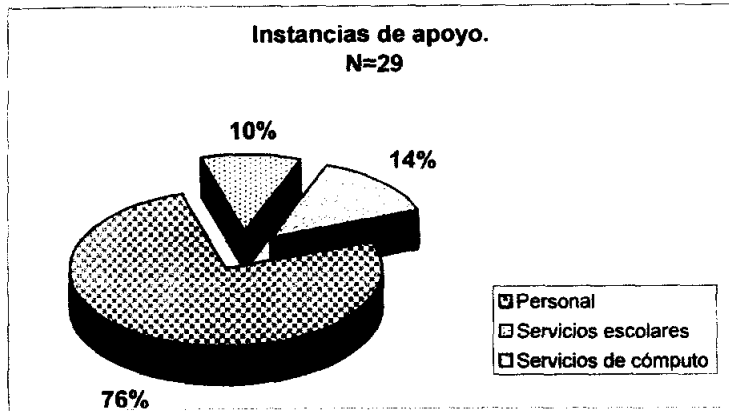
Como puede apreciarse, la mayor frecuencia de participación en cargos de representación se ubica en el divisional con un 20.6%. Destaca que un 64.7% no ha participado en ninguno de estos cargos de representación.

En lo que toca a los cargos de dirección, encontramos aún menos participación, destacamos en el gráfico los cargos en coordinaciones de licenciatura 14.7%.

En cuanto a la obtención y manejo de recursos tenemos que el 76% de estos académicos cuenta con recursos asignados a sus actividades académicas, de ellos, poco menos de la mitad 41.2%, los administra personalmente.

Ahora veremos que instancias de apoyo utilizan con mayor frecuencia.

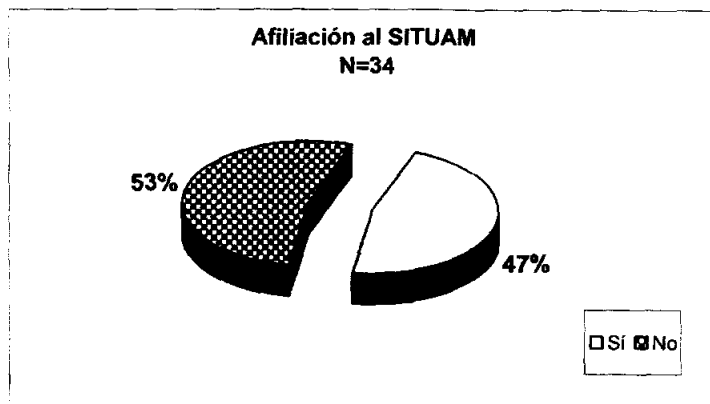
Gráfica 55



En la gráfica, se observa que sólo el 85% (29 casos) de nuestra muestra afirman tener vínculos con las instancias de apoyo institucionales. De estos académicos, una vez más la mayoría recurre con más frecuencia al departamento de personal (76%) que a otras instancias de apoyo al desarrollo de funciones.

También sobre la organización del trabajo es necesario reconocer que uno de los temas más comunes en la UAM, especialmente en los últimos años, es que el sindicato ha dejado de ser una opción viable en la representación de los intereses de los académicos, pero este grupo nos muestra una apreciación distinta a esta consideración.

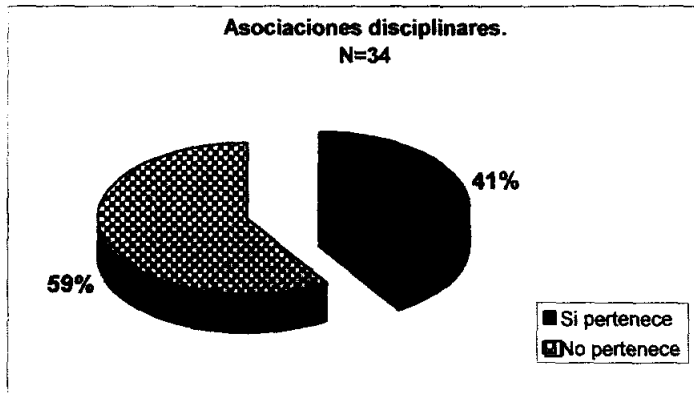
Gráfica 56



Los datos sobre la afiliación de este grupo muestran que poco menos de la mitad de los académicos están afiliados (47%). Inclusive, aun cuando no estamos realizando una comparación entre los momentos del ingreso y la situación actual, podemos ver que la proporción de afiliados al sindicato de este grupo se ha incrementado considerablemente en los últimos años (al ingreso era de 5.9%). ¿Para estos académicos sí representa una opción viable en la representación de sus intereses?

Finalmente veremos la participación de los académicos de este grupo en asociaciones disciplinarias.

Gráfica 57



El 41% de los académicos reporta pertenecer a alguna asociación profesional o disciplinaria. Nuevamente es pertinente preguntarnos por las disciplinas de que se trata y encontramos asociaciones representativas de todas las áreas: por ejemplo, química, física, biología, psicología, dermatología, estudios electorales, sociología, los más frecuentes. Vale la pena mencionar que la variación es importante; en algunas asociaciones encontramos una frecuencia de un solo caso de afiliación.

El perfil de los académicos del grupo de ruptura

Después de la descripción de estos datos, ¿cuál es el perfil general de estos académicos? Se trata de un grupo que ingresó con un promedio de edad mayor que el grupo de origen —33 y 29 años, respectivamente— habiendo tenido ocasión de obtener mayores grados académicos, pues la mitad de ellos tenían maestría o doctorado; se trata de un grupo profesionalizado en su campo disciplinario, previamente a su ingreso a la UAM.

Por otro lado, una proporción muy importante obtuvo su contrato definitivo después de haber tenido contratos temporales, esto es, conocían a la institución y conocían también los procedimientos y mecanismos de evaluación para obtener

contratos por tiempo indeterminado. La mayoría de ellos obtuvo su contrato definitivo por medio de un concurso de oposición abierto.

En su trayectoria —de ocho años en promedio— han logrado incrementar sus categorías, en 2002 más del 80% eran titulares, así como sus grados académicos, 76.5% tenía maestría o doctorado en el momento de responder al cuestionario.

Los académicos del grupo de ruptura ingresaron a la institución en un momento en que los programas de deshomologación ya se encontraban en operación y rápidamente se vincularon a los procesos de evaluación asociados a ellos. En la actualidad —a excepción del estímulo a la trayectoria académica sobresaliente, que implica la acumulación de puntajes mayores a los establecidos para titular “C” y está en relación con el tiempo transcurrido “contable” en productos que la UAM reconoce—, más de la mitad de ellos tienen alguna de las becas y estímulos, entre las que destaca la beca a la docencia.

En cuanto al contenido y organización del trabajo tenemos un perfil que se asocia a la figura docente-investigador, en el que podemos destacar el desempeño de actividades de docencia pero, en una proporción importante, combinada con las actividades de investigación.

Son académicos básicamente centrados en la docencia de licenciatura, es decir, sostienen este nivel, (mientras que los académicos del primer grupo se vinculan en mayor proporción a actividades docentes de posgrado). Aun cuando su producción asociada a la docencia no sea mayor al 20%.

En cuanto a la investigación tenemos datos muy interesantes; por un lado, llama la atención la proporción de académicos sin proyecto de investigación (23%), sobre todo frente al dato de su pertenencia a áreas o grupos de investigación (88.2%). Por otro lado, de entre quienes sí tienen proyecto, casi la mitad afirma que es desarrollado de manera

colectiva. Este dato se contrapone con la imagen generalizada de que existe una tendencia a la individualización del trabajo.

Vale la pena destacar que los programas de deshomologación han intensificado el trabajo; esto se refleja en el incremento, que ya comentábamos, en la productividad de publicaciones asociadas a la investigación (artículos, reportes de investigación, capítulos de libros).

En lo que toca a la organización del trabajo, estos académicos reflejan un rápido proceso de adaptación a la institución, pues afirman que han pertenecido a las áreas y a los grupos de investigación, y señalan un tipo de trabajo colegiado, al reportar la realización de proyectos colectivos, al reconocer la existencia de colegios de profesores y participar en ellos.

En este grupo llama la atención que existe una vinculación al sindicato, aun cuando éste ha perdido importancia como representante de los académicos del grupo de origen.

VI. RUTA 3: LA SITUACIÓN EN 2002 DE LOS ACADÉMICOS, GRUPO DE ORIGEN FRENTE A GRUPO DE RUPTURA

Tenemos ya un panorama general de ambos grupos de estudio. En el grupo de origen hemos comparado sus características y condiciones en el ingreso y en la situación actual. En el grupo de ruptura, hemos realizado un perfil general considerando que no han experimentado cambios radicales en su trayectoria.

Ahora es posible hacer una comparación entre ambos grupos en su situación actual. En este caso, con la información de las dos primeras rutas, más que una descripción puntual de cada una de las variables queremos realizar un análisis comparado de las características formales de los académicos y de cómo se configuran el

contenido y la organización de su trabajo, en el momento en que se aplicó el instrumento.

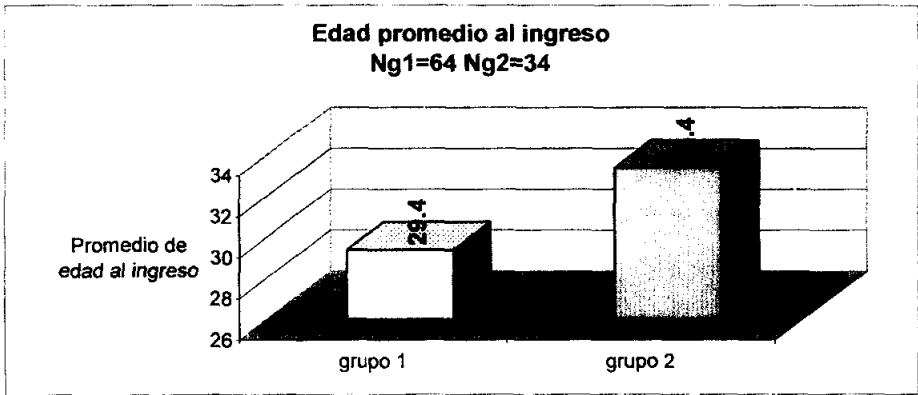
En esta ruta nos guía una interrogante: ¿el modo de regulación existente en 2002, centrado en la deshomologación, conduce a que ambos grupos lo asuman de la misma manera? Partimos de la consideración de que en el grupo de origen se han experimentado cambios importantes, ya explorados en la Ruta 1. Sobre esta base debemos reiterar que el modo de regulación que operaba al momento en que ingresa este grupo —pautado por la bilateralidad y, posteriormente, la crisis— se ha transformado radicalmente en el que opera hoy en día, que es el que han vivido los académicos del grupo de ruptura, y tiene otras características pautadas por la diferenciación.

El cambio más importante que señala la ruptura en el modo de regulación es la puesta en marcha de los programas de deshomologación salarial. Estos programas —basados en un desempeño medido con la productividad—, al ser creados buscaban otorgar recursos extra salariales a los académicos, encontraron su mejor argumentación en la diferenciación de los académicos y de su trabajo, y han permanecido por más de una década en la institución. Esto ha propiciado cambios en el contenido y la organización del trabajo de los académicos del grupo de origen pero, ¿esos cambios les han significado un proceso de adaptación a estas nuevas condiciones, asemejándose a los académicos del grupo de ruptura, que ingresó cuando los programas ya operaban en la institución?

Primero veremos algunas características generales de los dos grupos y sus diferencias en los procesos de ingreso⁹⁷.

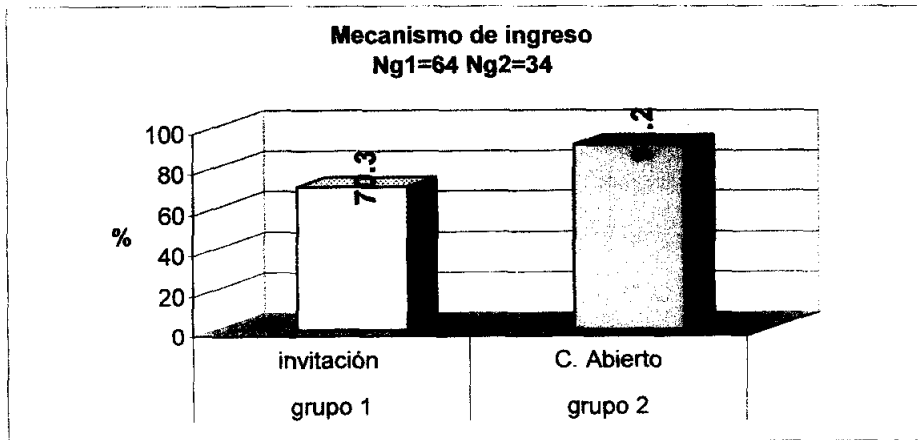
⁹⁷ En las gráficas que se presentan en esta ruta, denominamos *grupo 1 (g1)* al grupo de origen y *grupo 2 (g2)* al grupo de ruptura.

Gráfica 58

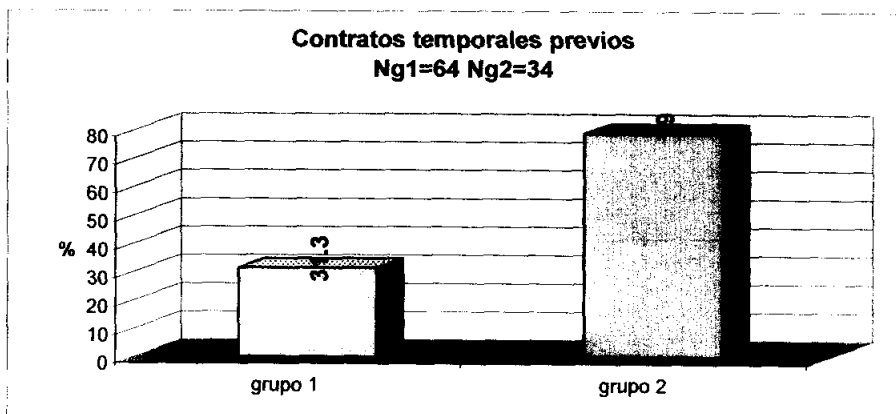


Anteriormente apuntamos que se observa una diferencia en los promedios de edad de los académicos de ambos grupos al momento de ingresar. En el primer grupo el promedio es de 29.4 años; en el segundo, de 33.4 años, es decir, cuatro años más.

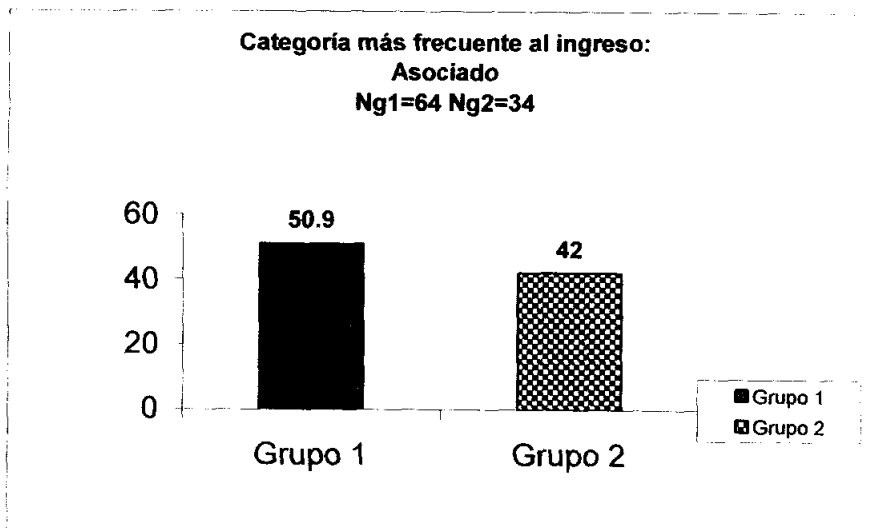
Gráfica 59



Grafica 60



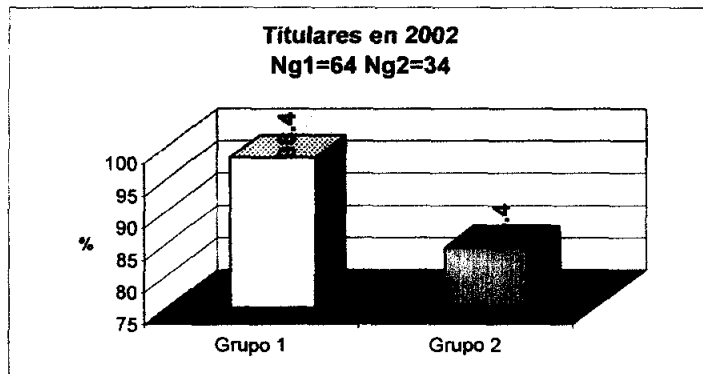
Grafica 61



La mayor parte de los académicos del grupo de origen ingresó por la vía de la invitación; ya comentamos antes que esta fue una estrategia importante para incorporar a los primeros académicos a la institución. Por otro lado vemos cómo en el grupo de

ruptura, el mecanismo más común fue el concurso abierto —es decir, público—; sin embargo, como lo muestra la gráfica 60, una proporción importante de ellos tuvieron contratos temporales antes de lograr una plaza por tiempo indeterminado, esto es, ya habían tenido una relación laboral con la institución.

Gráfica 62



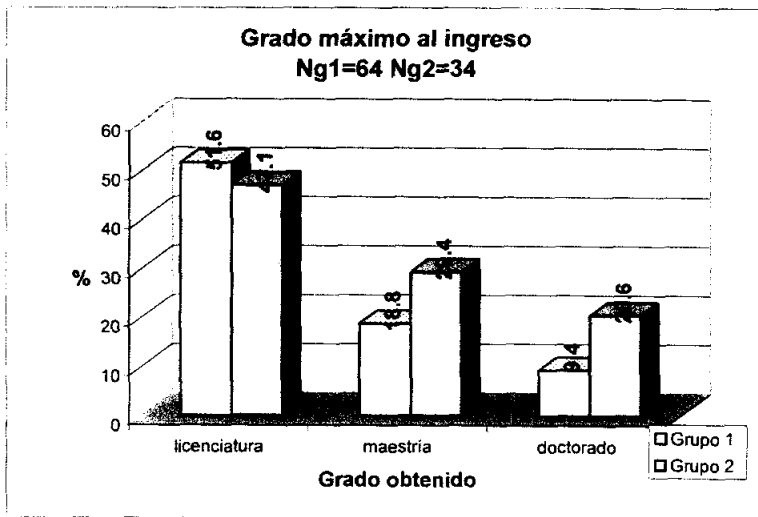
En ambos grupos, un gran porcentaje de académicos tiene categoría de titular en 2002, el 98% del grupo de origen y el 84% del grupo de ruptura. El resto, en ambos casos, se ubicaban ese año en la categoría de asociado.

Formación

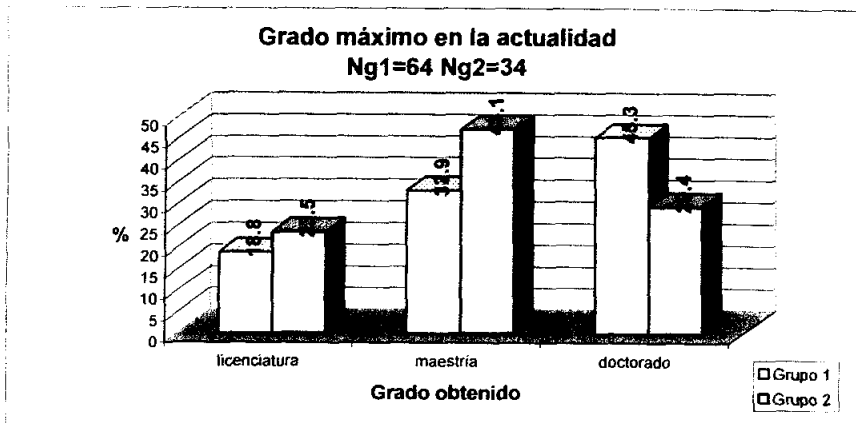
Cuando en las dos primeras rutas analizamos las variables vinculadas con la formación observamos que, a partir de su ingreso a la UAM, había en los dos grupos un avance significativo en los procesos formativos. Ahora compararemos estos procesos considerando siempre que el grupo de origen ha permanecido en la UAM alrededor de 28 años y, por su parte, el grupo de ruptura ha tenido una trayectoria en la institución de ocho años en promedio.

De esta forma, es indispensable tomar en cuenta que el ritmo en la obtención de grados es distinto: el proceso para el grupo de origen ha sido menos acelerado, mientras que para el grupo de ruptura ha ocurrido en la tercera parte del tiempo que tuvieron los académicos del primer grupo.

Gráfica 63



Gráfica 64



El avance en los grados académicos de ambos grupos es importante.⁹⁸ Sin embargo debemos observar que en el grupo de origen, la mayoría de los académicos ingresó con licenciatura (51.6%) y, actualmente, la mayor parte de este grupo tiene doctorado (45.3%); esto es, ha habido un importante “salto” en los grados académicos de este grupo. Entre el momento del ingreso y la actualidad disminuyó la proporción de licenciados en 32 puntos porcentuales, los maestros se incrementaron en 15 puntos (casi se duplicó) y los doctores se incrementaron en 35.9 puntos porcentuales, es decir, crecieron tres veces en 28 años.

Por otro lado, en el grupo de ruptura el cambio se observa como sigue. Entre el momento de ingreso y la actualidad han pasado entre 7 y 9 años; los académicos que ingresaron como licenciados eran el 47.1%, actualmente el 23.5% permanece con ese grado, es decir, durante este lapso la proporción disminuyó a la mitad. El cambio registrado en los académicos con maestría es de 17.7 puntos porcentuales más; y en el grupo con doctorado el incremento es de 9.4 puntos porcentuales.

Como vemos, el “salto” para el grupo de ruptura ha sido proporcionalmente menor, sin embargo —como ya hemos dicho—, el período en que esto se logra es mucho menor. De esta manera debemos poner en juego el factor tiempo, pues con ello se observa que los académicos del grupo de ruptura han logrado un avance semejante al logrado por el grupo de origen en la obtención de grados.

Esto puede explicarse con el hecho de que al momento de ingresar los académicos del segundo grupo, las políticas institucionales apuntaban con énfasis hacia la obtención de grados: programas especiales de apoyo, estímulo al grado académico, puntajes altos en el tabulador. Estas políticas no fueron una constante para el grupo de origen, ellos

⁹⁸ Los datos mostrados en la gráfica 63, no suman cien, esto se debe a que en este análisis no contemplamos a los académicos que ingresaron a la UAM sin licenciatura (14.1 del grupo de origen) o con especialización (6.3% del grupo de origen y 2.9% del grupo de ruptura) como grado máximo (Ver gráficas 25 y 48).

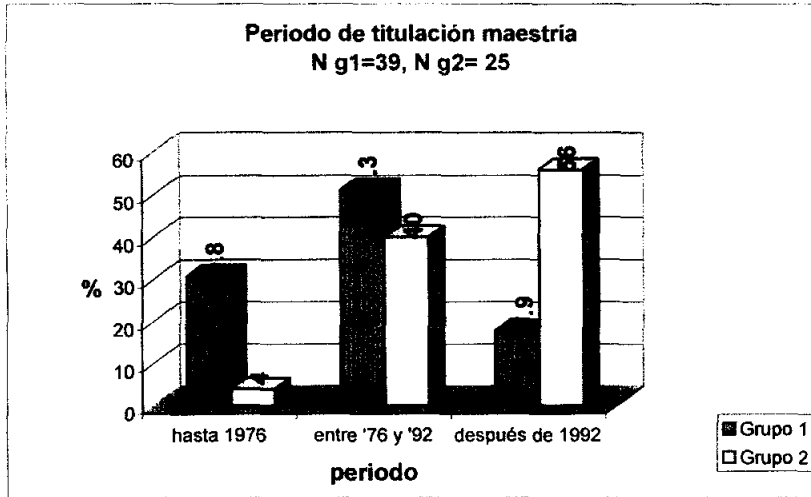
obtuvieron sus grados a un ritmo más lento (podríamos decir de orden personal, asociado a sus necesidades), en el que no mediaba con la misma potencia el impulso (o la demanda) institucional, ni se premiaban los certificados de la misma forma.

La formación constituye una de las dimensiones más ricas en nuestro análisis. Hemos afirmado, en distintas ocasiones, que los modos de regulación del trabajo no fueron los mismos para ambos grupos: el último periodo de nuestro análisis expresa un cambio radical con respecto a los anteriores. Entre los indicadores de este cambio se encuentra el referido al impulso institucional para la obtención de grados con los programas que ya caracterizamos (capítulo 3). En relación con ello, vale la pena preguntarnos: ¿la formación del grupo de origen se aceleró en el último periodo?, ¿esto tiene que ver con la competencia por recursos asociados a los programas de deshomologación?, ¿el grupo de ruptura pautó los ritmos de obtención de grados, y el grupo de origen se adecuó a ello?

Veamos cómo fue el proceso en el grupo de origen, tomando dos variables: la fecha de titulación de maestría y la fecha de titulación del doctorado. Para ello es necesario considerar los datos de inicio. El 18% de los académicos de este grupo ingresó con maestría y el 9.4% con doctorado. De este grupo, hoy tienen maestría el 47.1% y doctorado el 29.4%.

Consideremos ahora como total a los académicos de ambos grupos que ya habían obtenido la maestría antes de ingresar a la UAM: ahora el total del grupo de origen es 39, y el total del grupo de ruptura es 25. A partir de ello, es posible reconocer tres grupos: quienes habían realizado sus estudios antes de 1976, quienes lo hicieron entre 1976 y 1992 —es decir, antes de que se pusiera en operación el Programa de Estimulo al Grado—, y quienes lo hicieron después de 1992, cuando este programa ya opera. La distribución resultante es como sigue:

Gráfica 65



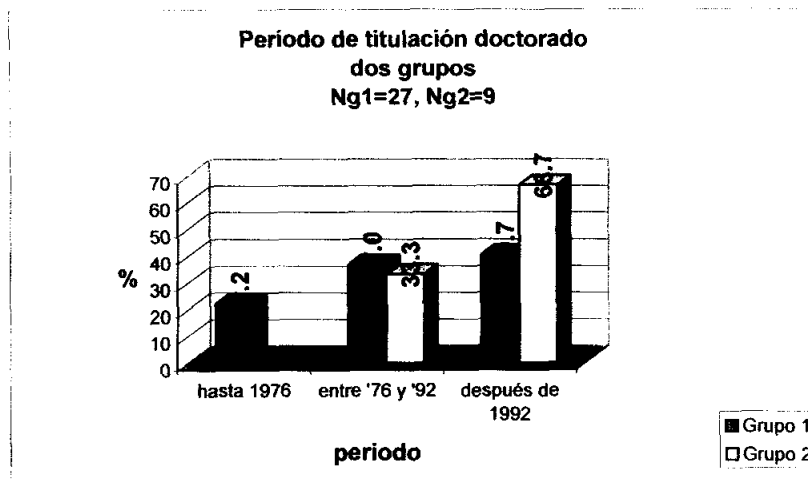
En la gráfica 65 se muestran los resultados de los dos grupos de estudio, la distribución implica, primero, reconocer que en el grupo de origen la primera columna es el período antes del ingreso a la UAM; para el grupo de ruptura las dos primeras columnas muestran a los académicos que habían obtenido la maestría antes de ingresar a la UAM. Considerando esto, tenemos que, como habíamos mencionado, una proporción mayor de los académicos del grupo de ruptura ingresaron con maestría.

Para dar cuenta del ritmo y los períodos de formación del grado, es necesario destacar que más de la mitad de los académicos del grupo de origen (51.3%) estudiaron la maestría en el período que va de 1976 a 1992, es decir, a lo largo de 16 años. Mientras que el 17.9% lo hizo durante el último período, entre 1992 y 2002.

Esto nos permite matizar la idea de que la formación de los académicos que han permanecido en la UAM desde su fundación se aceleró o fue resultado de los programas de deshomologación e impulso a la obtención de grados.

Siguiendo la misma lógica del ejercicio realizado para la maestría, veamos que ocurre con el doctorado.

Gráfica 66



Ng1 es el total de académicos del grupo 1 con doctorado, *Ng2* es el total de académicos del grupo 2 con doctorado.

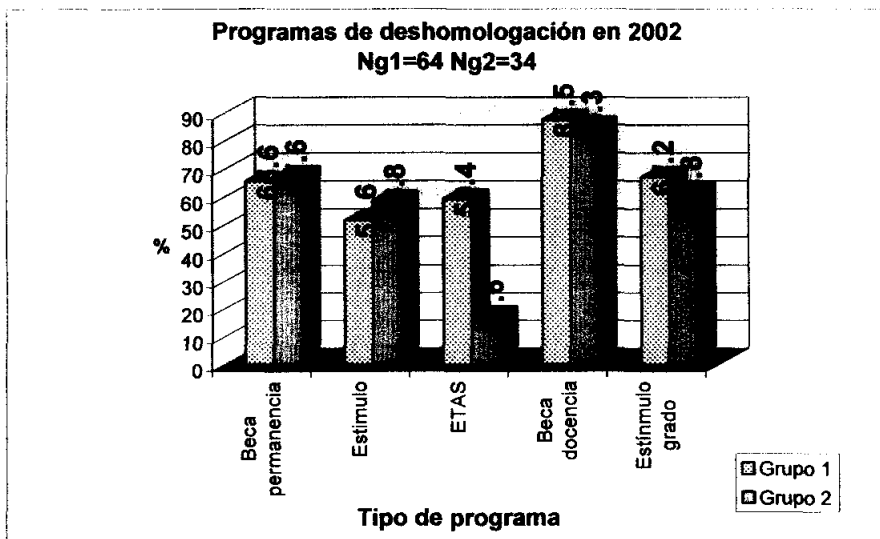
Ahora consideramos a los académicos que tenían el doctorado en el momento de la aplicación de la encuesta como el 100%. Es necesario reconocer que los académicos del grupo de ruptura, antes de 1976 eran muy jóvenes para haber obtenido el doctorado.

En este caso encontramos que, para ambos grupos, la mayor proporción se concentra en el último periodo, 40.7% para el grupo de origen y 67.7% para el grupo de ruptura. Es decir, como ya observamos, en el primer caso la obtención de la maestría ocurrió en el período intermedio pero, la del doctorado, para la mayoría fue durante los últimos 10 años. Destaca además que, aun cuando un mayor número de académicos del grupo de ruptura ingresó con el grado de doctor, más de dos terceras partes lo obtuvieron estando en la institución.

No podemos afirmar con certeza que esto sólo es resultado de la operación de los programas que buscan impulsar la obtención de grados, consideramos que intervienen también otros factores: personales, disciplinarios, de estrategias de reproducción de los

grupos y áreas, por ejemplo. Sin embargo es posible pensar que, siendo una demanda no sólo institucional sino nacional y aún internacional, los estímulos y apoyos que operan en la UAM influyen en la apuesta por la formación y reflejan la importancia de los certificados. Pasemos ahora a ver el acceso a los programas de deshomologación.

Gráfica 67



Recuperamos aquí los datos sobre la participación en los programas de deshomologación en el momento de la entrevista. Las respuestas, en ambos grupos, muestran proporciones muy similares en cuanto a la Beca a la Permanencia: 65.6% y 67.6% respectivamente; lo mismo ocurre con la Beca a la Docencia: 87.5% y 85.3%, respectivamente. Estos programas son los que registran mayor proporción. El Estímulo al Grado Académico —que está asociado con la obtención de la Beca a la Docencia o la Beca de permanencia—, lo tiene una proporción más cercana a quienes tienen la Beca de Permanencia que a los que tienen la de docencia: el 67.2% del grupo de origen y el 61.8% del grupo de ruptura. En este caso vale la pena recordar que, actualmente, existe

un 23.5% de profesores del grupo de ruptura y un 18.8% del de origen, cuyo grado máximo es la licenciatura. Este grado, a partir de 2001, no recibe estímulo.

El Estímulo a la Docencia y la Investigación —único de los programas cuyo monto se expide en una emisión anual e implica la comprobación de 5,000 puntos anuales para los titulares y 3,500 para los asociados—, lo obtuvo en 2002 el 51.6% de los académicos del grupo de origen y el 58.8% del grupo de ruptura.

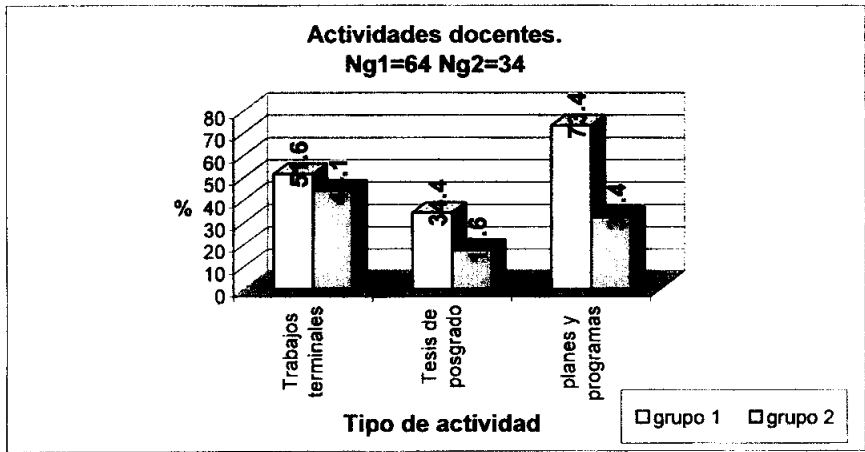
Finalmente, el Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente (ETAS) —que implica la acumulación de un puntaje mayor al máximo establecido para la categoría de titular “C”, en rangos que van de 22 mil, 44 mil, 66 mil, 88 mil 110 mil y 121 mil puntos— fue obtenido por un 59.4% de los académicos del grupo de origen y por un 17.6% del grupo de ruptura. En este caso, es posible pensar que la acumulación de los puntajes necesarios para obtener este estímulo, no ha sido lograda por los académicos del segundo grupo, en parte debido al relativamente poco tiempo que tienen en la institución.

En otras palabras, el grupo de ruptura está conformado por académicos jóvenes en la institución, que no han tenido ocasión de acumular puntos, pero muestran una producción importante, hecho que se manifiesta en la obtención del Estímulo a la Docencia y la Investigación y de la Beca de Permanencia. Así, con excepción del Estímulo a la Trayectoria Sobresaliente (ETAS), no es posible hablar de una diferencia marcada entre los dos grupos, en general existen proporciones importantes en la obtención de los programas restantes.

Este análisis nos conduce a pensar en el sentido original de la estrategia que condujo la puesta en operación de estos programas. Se trataba —al menos así fue expresado en el discurso— de diferenciar el trabajo y el desempeño por la vía de la deshomologación de los ingresos. Al observar estos resultados podemos darnos cuenta

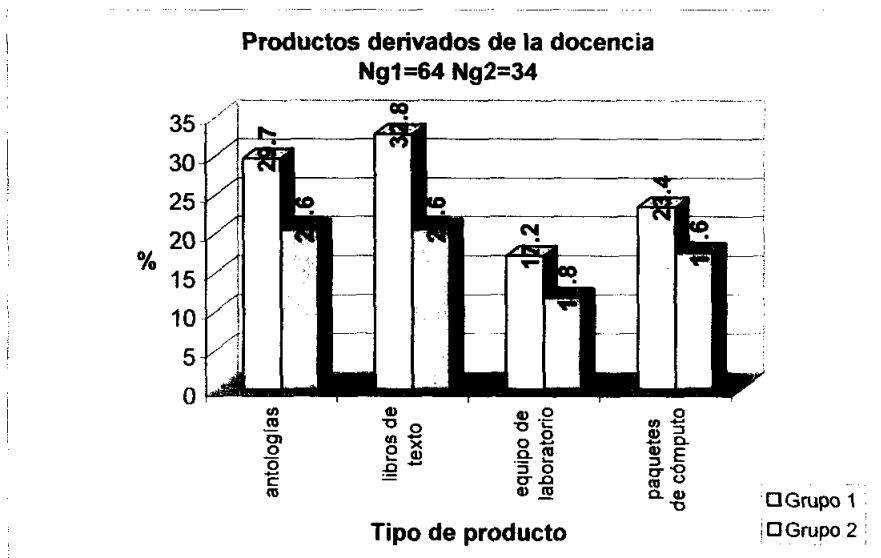
de que no existe una diferenciación clara entre el desempeño de un grupo relativamente joven en la institución y otro que tiene una carrera de 28 años —de no ser la existencia de una trayectoria larga— que ha permitido al grupo de origen acumular puntos, y que se refleja en la obtención del ETAS. Veamos la comparación de las variables del contenido del trabajo.

Grafica 68



Es claro que en todas las actividades de docencia —dirección de trabajos terminales en licenciatura y de tesis en posgrado, y elaboración o revisión de planes de estudio— hay una mayor participación de los académicos del primer grupo —principalmente en planes y programas— con una diferencia de 41 puntos porcentuales entre los grupos.

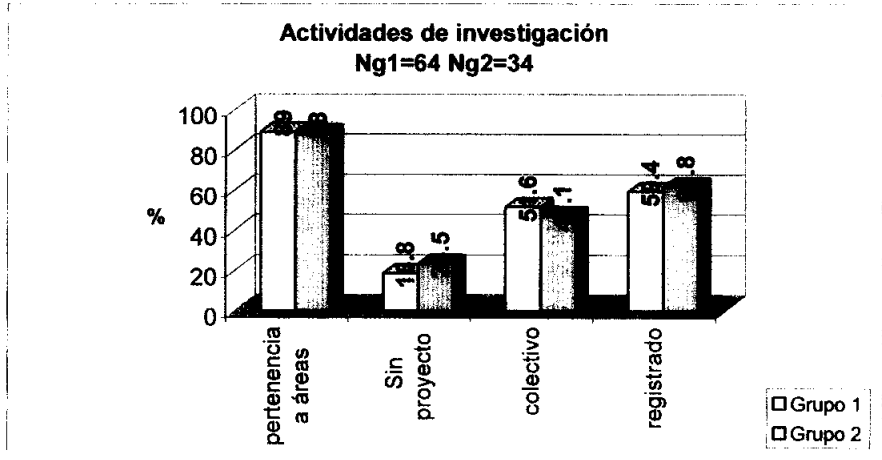
Grafica 69



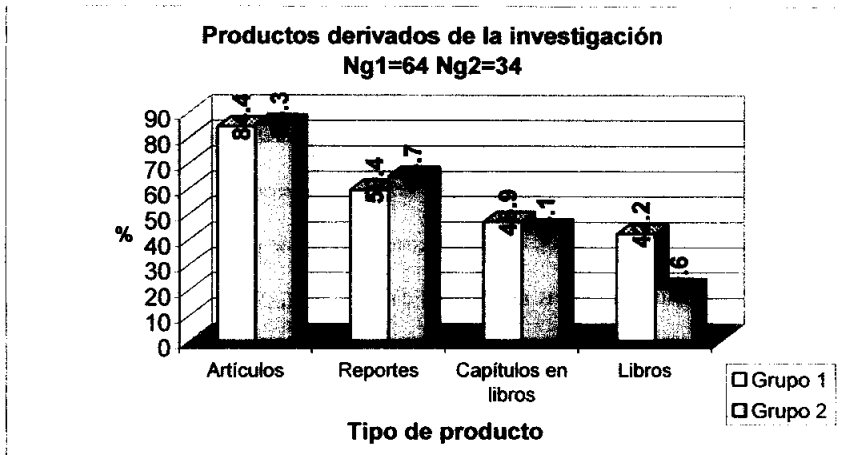
Si atendemos a los productos asociados a la docencia —antologías, libros de texto, paquetes de cómputo y material de laboratorio, con la salvedad del componente disciplinario de los dos últimos productos— se puede observar siempre una mayor proporción de académicos del grupo de origen en la producción de estos materiales.

¿Qué nos dicen estos datos? ¿Existe una mayor participación de los académicos del grupo de origen en las responsabilidades docentes? ¿Se han adecuado mejor a las demandas de incremento de la productividad que implican los programas de deshomologación? Para responder estas interrogantes debemos tener un panorama más completo. Veamos que ocurre con las funciones de investigación y la difusión.

Gráfica 70



Gráfica 71



Primero, podemos ver que existe una proporción similar de académicos en ambos grupos que pertenecen a áreas o grupos de investigación 89% y 88%, respectivamente. Es decir, el referente del trabajo colectivo tiene el mismo peso en ambos grupos. Aun cuando la institución establece que parte del tiempo de trabajo académico debe, por contrato, ser destinado a la elaboración de proyectos de investigación, en ambos grupos

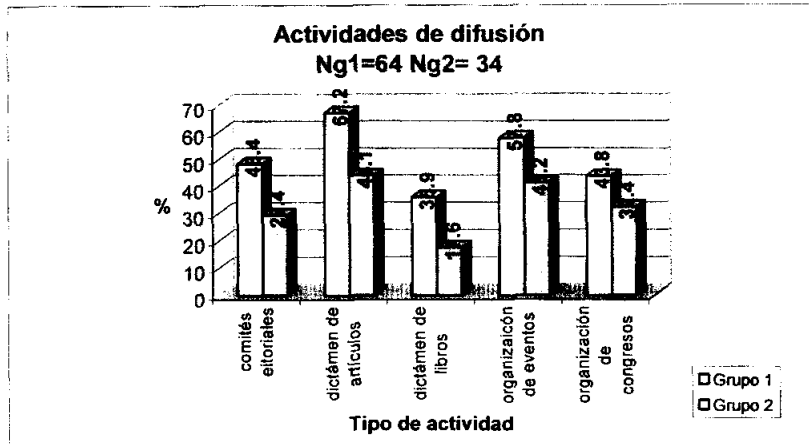
encontramos una proporción importante de académicos que no tienen actualmente un proyecto en curso: 18.8% en el grupo de origen y 23.5% en el de ruptura.

Al ver las características de los proyectos de investigación llama la atención un dato: alrededor de la mitad de los proyectos en ambos grupos es colectivo, hecho que contradice la idea generalizada de que los programas de deshomologación promueven la individualización del trabajo. Nuevamente debemos preguntarnos qué significado tiene esto, ¿realmente se trata de proyectos con responsabilidades compartidas, realizados y discutidos colegiadamente?, ¿o se trata de actividades separadas que cuenta con la cobertura formal de un proyecto colegiado? Lo que tenemos es la apertura de un tema a indagar en el futuro. Finalmente, el 59.4% del grupo de origen afirma tener proyectos de investigación registrados, y 61.8% del grupo de ruptura.

Si observamos la producción asociada a la investigación encontramos que en la publicación de artículos, ambos grupos tienen proporciones similares: 84.4% y 85.3%, respectivamente; en reportes de investigación la producción es mayor en el grupo de ruptura: 64.7% frente a 59.4% del grupo de origen, una diferencia de cinco puntos porcentuales. En la producción de capítulos de libros tienen una participación ligeramente mayor los académicos del grupo de origen: 46.9%, frente a 44.1% del grupo de ruptura. Finalmente, en la publicación de libros la diferencia es importante: 42.2 % del primer grupo, 20.6% del segundo. Esto puede ser reflejo de una mayor experiencia de los académicos del grupo de origen en el liderazgo de proyectos de investigación.

Nos resta ver las variables correspondientes a la función de difusión.

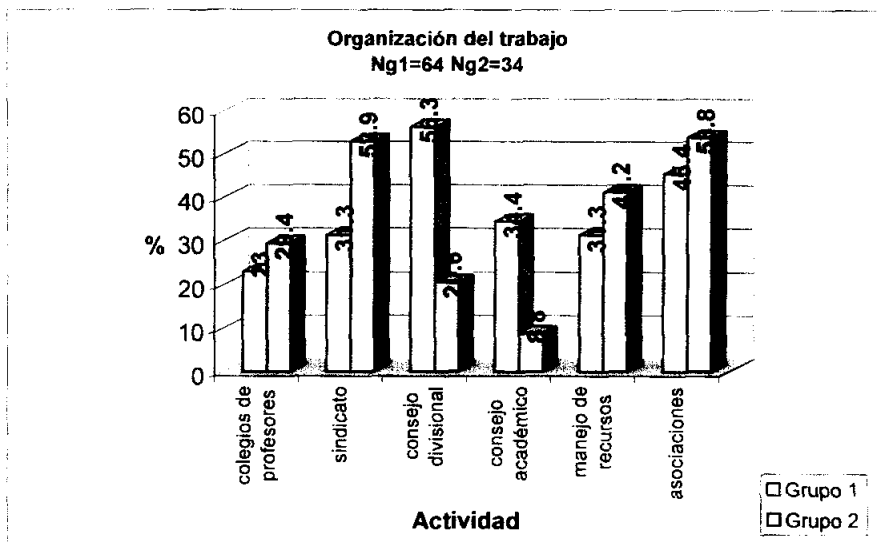
Gráfica 72



Hemos considerado cinco actividades de difusión referidas a tareas editoriales y de organización de eventos. Como muestra la gráfica, en todos ellos encontramos siempre una proporción mayor en el grupo de origen que en el de ruptura. Nuevamente, ¿refleja esto mayor experiencia y, por tanto, una mayor participación del primer grupo?

Con estas variables cerramos el análisis de la dimensión de contenido del trabajo académico. Para contar con una visión de conjunto debemos observar las variables que nos hablan de la organización del trabajo. Éstas las trabajamos en conjunto.

Gráfica 73



En las distintas variables que componen esta última dimensión, es posible encontrar diferencias importantes entre los dos grupos. Primero, la participación en colegios de profesores es mayor en el grupo de ruptura: 29.4% frente a 23% del grupo de origen. Lo mismo ocurre en la afiliación al sindicato 52.9% frente a 31.3%. Pero si consideramos la participación en las instancias institucionales de toma de decisiones colegiadas —los consejos divisionales y los académicos (excluimos aquí el colegio académico, en el que tenemos en ambos casos una participación marginal) —, las mayores proporciones las encontramos en el grupo de origen y la distancia es importante: en el Consejo Divisional ha participado el 56.3% del primer grupo y el 20.6% del grupo de ruptura; en el académico ha ocupado cargos de representación el 34.4% y 8.8%, respectivamente.

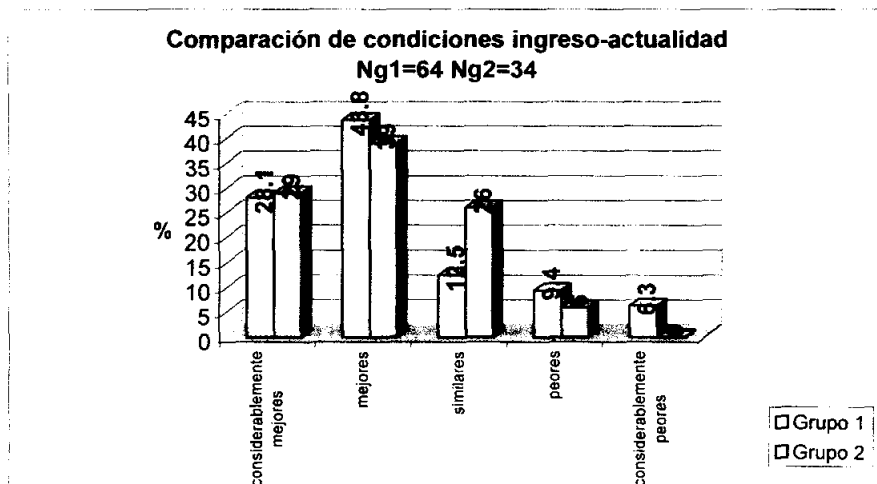
En el punto referido al manejo personal de los recursos asignados a su trabajo, tenemos que en el grupo de origen el 31.3% los administra, mientras que en el grupo de ruptura lo hace un 41.2%.

Finalmente observamos una mayor participación de académicos del grupo de ruptura en asociaciones profesionales o disciplinarias, 53.8%, mientras que en el grupo de origen, lo hacen el 45.4%. En conjunto podemos observar que, si nos avocamos a las variables que indican participación en los espacios de toma de decisión de la institución —órganos colegiados de las unidades y cargos de dirección— han participado mayoritariamente los académicos del grupo de origen. ¿Tiene esto que ver con trayectoria, reconocimiento y mayor experiencia?

En las otras variables llama la atención una mayor participación de los académicos del grupo de ruptura en Colegios de Profesores —instancias informales de vida colegiada, que ubicábamos con mayor presencia en los primeros años de vida de la institución—, así como en el sindicato. No obstante la diferencia, estas dos instancias pueden ser una opción frente a los órganos institucionales de toma de decisión.

Queremos incorporar a nuestro análisis una variable referida a la apreciación o percepción de los académicos sobre las condiciones generales de trabajo, entre el momento en que ingresaron y el momento de aplicación del cuestionario.

Gráfica 74



Es posible observar una tendencia general entre la mayoría de los académicos de ambos grupos: las condiciones que en 2002 son mejores o, al menos, similares a las que tenían cuando ingresaron. Valoran los cambios positivamente. Pero es necesario considerar nuevamente que los tiempos de estancia en la UAM no son iguales; de esta forma, los académicos del grupo de origen comparan sus condiciones en 2002 con las que existían hace 28 años, mientras que los del grupo de ruptura lo hacen frente a las de hace apenas ocho en promedio. En ese sentido se explica la proporción de académicos del grupo de ruptura que consideran similares sus condiciones.

Una agregación de los datos nos muestra dos polos: si sumamos las proporciones de quienes en el primer grupo consideran que sus condiciones han mejorado tenemos al 71.9%: esta misma agregación para el grupo de ruptura representa al 68%. En el otro polo, una proporción del 15.7% del grupo de origen considera haber empeorado, y sólo el 6% del segundo grupo opina que las condiciones son peores.

Después de analizar el comportamiento de ambos grupos en la situación actual es posible tratar de ver qué ha ocurrido. ¿Se cumple nuestra idea inicial de que se

experimentó una adaptación del grupo de origen a las condiciones que venían a representar los académicos del grupo de ruptura?

En 2002, el modo de regulación que opera en la UAM se caracteriza por la evaluación del desempeño académico asociada a los ingresos extraordinarios, la multilateralidad de los actores de la regulación y la competencia. Ambos grupos experimentan los efectos de ello en las formas de desarrollar sus actividades y organizarse.

Si consideramos las tendencias generales en 2002 en relación con aspectos como: las características contractuales, la obtención de grados académicos, la obtención de becas y estímulos —con excepción del ETAS—, y la apreciación que se tiene de las condiciones de trabajo en comparación de las que se tenían en el ingreso, encontramos amplias similitudes en las características de ambos grupos.

Sin embargo, de acuerdo con los datos estadísticos recabados en los cuestionarios se observa que la tendencia general en la participación en la toma de decisiones —así como en el desarrollo de las actividades y la producción docente, de investigación y de difusión— está determinada por el grupo de origen. Considerando las proporciones en las variables sobre el contenido del trabajo, la producción en la mayoría de los productos y la participación en las actividades es mayor en este grupo.

De igual manera llegamos a la conclusión de que, de acuerdo con las diversas funciones que los académicos realizan en las actividades de docencia, la atención a grupos recae mayoritariamente en el grupo de origen —tienen mayor promedio de cursos al año y son los que centralmente se ocupan del posgrado—, que también marca la pauta de la mayoría de las actividades de docencia como: dirección de trabajos terminales y tesis, creación y revisión de programas de estudio y producción de materiales de apoyo a la docencia. En investigación sucede algo similar, ya que los

académicos de este grupo son quienes tienen un mayor incremento en la productividad. Sin embargo, las condiciones formales para el desarrollo de las actividades de investigación son semejantes en ambos grupos.

Pero debemos reconocer que, en muchas de estas variables, las distancias no son muy marcadas. Esto quiere decir que, en efecto, los académicos de los dos grupos se han adaptado al modo de regulación de manera similar. Sin embargo los procesos detrás de esta adaptación, implican trayectorias y estrategias distintas.

Por ello debemos insistir en que la temporalidad de las trayectorias de los dos grupos es muy distinta. Una vez más recordemos que para los académicos del primer grupo han transcurrido al menos 25 años, y en el caso del segundo son ocho años en promedio los que separan su ingreso de 2002, año de aplicación de nuestro cuestionario.

En los académicos del grupo de origen, con ritmos variables, se puede apreciar una adaptación paulatina y pautada al cambiante escenario de sus condiciones y de los modos de regulación. Para el caso de los académicos del grupo de ruptura es posible hablar de una conservación de las condiciones y del modo de regulación, pero experimentando una radicalización en los últimos años, a la que también se van adaptando. Por ejemplo, la obtención de grados y las promociones han conducido a resultados muy similares, pero en lapsos y con ritmos muy distintos.

En conclusión, si las pautas han sido establecidas por los académicos del grupo de origen, esto no quiere decir que se hayan adaptado a los ritmos propuestos por el grupo de ruptura; por el contrario, son los académicos del primer grupo quienes han construido el modo de regulación del último período. Los académicos del grupo de ruptura, no sólo no establecieron las pautas, sino que llegaron cuando ya estaban establecidos los aparatos de regulación que las conducen.

De tal forma que nuestra idea de la adaptación se puede leer en sentido inverso a como la habíamos planteado: son los académicos del segundo grupo (ruptura) los que se adaptan a las pautas del primero (origen); éstos académicos han logrado, además de una adaptación paulatina a las condiciones de regulación, ser agentes centrales en el establecimiento de los cambios, especialmente los del último periodo.

VII. DOS MODOS DE REGULACIÓN

Después del análisis de los datos que caracterizan a nuestros sujetos de estudio queremos cerrar este capítulo volviendo de los sujetos a los modos de regulación. Los modos de regulación que hemos identificado corresponden a momentos distintos en la historia de la UAM. El análisis que proponemos ahora tiene que ver con la reconstrucción de dos modelos de regulación y su impacto en la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico.

Buscamos concluir con la configuración de los perfiles típicos que tiene el trabajo académico considerando las características propias de estos dos momentos, en relación con las transformaciones experimentadas por los académicos de la UAM. Para mostrar cómo son estos modelos del trabajo académico recuperamos las dimensiones que hemos identificado en cada uno de nuestros tres ejes de análisis. De esta forma podremos reconocer cómo, a partir de lo que hemos reconstruido anteriormente, se configura el trabajo académico en la UAM considerando las particularidades de los periodos que referimos.

¿Cómo son la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico en estos modos de regulación? ¿Qué transformaciones observamos? Respondemos a ello, a la luz de las características descritas a lo largo del capítulo.

A partir de la caracterización general que planteamos sobre la naturaleza del trabajo académico es posible sostener que la producción y transmisión del conocimiento ha sido, y será siempre, el eje que conduce el trabajo académico. Es un trabajo intelectual que mantiene sus características de creatividad y autonomía en una concepción muy acorde con la idea de que las pautas del trabajo tienen que ver con el desarrollo de la ciencia y la reflexión que esto supone en un marco más amplio que las fronteras institucionales.

En la UAM, las condiciones particulares asociadas a la alta proporción de profesores de carrera —contratos indeterminados y de tiempo completo— han favorecido el desarrollo de carreras estables, pero con ritmos y demandas diferenciadas, acordes al desarrollo mismo de la institución y del conocimiento en los últimos 28 años.

Sin embargo, sobre la naturaleza del trabajo, un tema a destacar tiene que ver con la producción de resultados y la importancia creciente que ha adquirido la evaluación de productos de las tareas asociadas a las funciones sustantivas. En este caso debemos reflexionar sobre la transformación que observamos en las normas, tecnologías y procedimientos de evaluación y de regulación de la promoción y la permanencia de los académicos.

En este sentido, la naturaleza del trabajo se ha visto influida por una serie de estrategias y programas que dan prioridad a la evaluación, a la medición del desempeño a través de la contabilidad de productos tangibles, que se traduce en ingresos para los académicos otorgando así una mayor importancia al valor de cambio de los productos de este trabajo. Así observamos que, mientras que en el primer modelo de regulación en la UAM el énfasis estaba puesto en la libertad y la autonomía en el desempeño de tareas y la producción de resultados, en el modelo actual iniciado en 1989, esta libertad se constriñe a los requerimientos de la evaluación del desempeño.

No perdemos de vista que se trata de estrategias, y sus programas, que se plantean como de libre acceso. Es decir, los académicos de la UAM no están “obligados” a participar en los programas de “diferenciación”, pero sí se ven determinados por ellos en la medida en que significan ingresos mayores a los salariales. Pero también constituyen la moneda corriente para el intercambio de ideas y el reconocimiento del trabajo en la institución y las disciplinas. Como hemos visto, los académicos de ambos grupos, tienen una muy alta proporción de participación en estos programas.

Esto a su vez impacta en el contenido y la organización del trabajo. En cuanto al primer punto, es necesario reconocer los cambios expresados, sobre todo, en el incremento y diversificación de las tareas en los dos grupos de nuestro estudio. Esto se observa, sobre todo, al observar a los académicos del grupo de origen. Al inicio de su carrera en la UAM sus actividades cotidianas se relacionaban, principalmente, con la función docente. La investigación va cobrando importancia creciente y, como hemos dicho, especialmente la producción de resultados tangibles.

En ambos grupos hemos podido observar un crecimiento importante de la producción en general pero, particularmente, en la que se asocia a la investigación. Las normas institucionales han sido un factor importante en tal incremento. Como ejemplo de ello podemos recordar lo que ocurre con la difusión y la extensión, espacio en que también la participación es creciente: la tendencia general es a desarrollar actividades que tengan una traducción directa en productos tangibles.

En cuanto a la organización del trabajo, también encontramos algunos cambios y procesos de institucionalización complejos, al menos en lo referido a la formalización de espacios y formas de organización. Nos referimos primero, concretamente, a la importancia de las áreas de investigación, los grupos y los Colegios de Profesores. En ambos grupos la pertenencia a espacios de trabajo colectivo —sean áreas, grupos de

investigación o los mencionados Colegios de Profesores— ha sido una constante. El punto a destacar, como lo mencionamos anteriormente, es que ambos grupos se reconocen como *pertenecientes* a alguno de estos espacios.

Nos queda un pendiente con respecto de esto, conocer cómo operan estos espacios, indagar qué papel juegan en los procesos de producción y transmisión del conocimiento y, despejar con ello, si se trata de espacios vivos de discusión e intercambio o de grupos que cumplen con la formalidad de un nombre y registro, pero que pueden no funcionar como medios de desarrollo de los individuos.

No obstante la ausencia de referentes empíricos para explicar con más profundidad la función y peso real de estos grupos y áreas, debemos recordar que en ambos grupos de nuestro estudio, la mayor parte de los académicos que afirman tener proyectos de investigación, también afirman que éstos son colegiados, no individuales.

Así, el trabajo colegiado es considerado como una constante desde el ingreso del grupo de origen hasta 2002 en ambos grupos de estudio. Esta afirmación nos plantea una revisión de la idea sobre la individualización del trabajo, que se ha afirmado antes, derivada de los programas de deshomologación. Si bien, estos programas evalúan el trabajo individual —lo que supondría que los académicos trabajen cada vez más de manera individual—, en nuestros grupos se manifiesta, por el contrario, que su trabajo tiene un referente colegiado. ¿Cómo ha sido el proceso de conformación del trabajo colegiado? ¿Este tipo de organización se ha institucionalizado como un referente central a pesar de la influencia de los programas de deshomologación? ¿Cómo opera esto en la cotidianidad del desarrollo de las funciones sustantivas?

Lo que ha cambiado más claramente es la consideración del sindicato como un referente organizacional del trabajo. En el primer modelo de regulación identificado, el sindicato fue un espacio importante, pero ha dejado de serlo. Recordemos que este actor

fue central en los primeros años de la universidad, al establecerse el modo bilateral de regulación. Sin embargo, al perder este papel, así como su poder de convocatoria y de interlocución de muchos académicos del grupo de origen, su afiliación ha caído considerablemente.

No obstante, llama la atención que los académicos del grupo de ruptura, que ingresan cuando ya el sindicato ha dejado de ser central en la regulación, se ven reconocidos en él y afirman pertenecer al sindicato en mayor proporción que el grupo de origen. ¿El sindicato es un referente de organización real? ¿La afiliación al sindicato implica participación? Los académicos del primer grupo que continúan afiliados al sindicato, y los del segundo grupo que se afiliaron en los últimos años, ¿ven al sindicato de la misma forma? Éstas son interrogantes que, nuevamente, se abren para profundizar en la caracterización de los modelos de regulación y el papel de los académicos en ellos.

Los principales hallazgos de este análisis, además de conducirnos a estas conclusiones, nos abren una serie de problemas a indagar con mayor profundidad en investigaciones futuras. Aun así, las ideas expuestas en este capítulo nos brindan la oportunidad de corroborar una serie de hipótesis que inicialmente planteamos.

Por un lado, los cambios en los modos de regulación del trabajo académico generan efectos importantes en la configuración de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico.

Los cambios que tuvieron los modos de regulación en la UAM han perfilado condiciones distintas en los grupos estudiados. Lo que destaca en este proceso es que al observar y comparar los dos grupos, se muestra una capacidad de adaptación del grupo de origen a los diferentes modos de regulación del trabajo académico, al grado que es éste grupo el que marca las pautas de desarrollo de la carrera académica en la UAM, que son seguidas por los académicos del grupo de ruptura.

Al plantearnos el estudio, originalmente nos preocupaba entender cómo los académicos del grupo de origen lograron adaptarse a las estrategias de regulación que fueron generadas en la institución, que considerábamos eran asimiladas y encabezadas por los académicos de más reciente ingreso. Después de realizar el estudio podemos afirmar que no se trata de un isomorfismo del grupo de origen hacia el grupo de ruptura, más bien, que la capacidad de adaptación del primero y su participación en la configuración de las estrategias del último período son las que pautan el ingreso del segundo grupo y sus características.

Los académicos del grupo de origen no sólo fueron receptores de los cambios, sino que fueron importantes agentes de éstos. Son quienes han modelado parte importante de las estrategias dentro de complejos procesos de institucionalización en los que participaron activamente, como lo muestra su alta participación en los órganos colegiados y los cargos de dirección.

Finalmente consideramos indispensable reflexionar en torno a los resultados observados en torno a la puesta en operación del modelo de regulación basado en programas para la deshomologación. Como hemos venido afirmando, desde el capítulo 3, estos programas permitirían diferenciar niveles de desempeño entre académicos que hasta entonces recibían salarios iguales por trabajos diferentes.

Después de 13 años de operación de estos programas en la UAM, nuestros resultados muestran que, lejos de marcar diferencias entre académicos con trayectorias muy distintas —tiempos, ritmos de adaptación—, los ubican en situaciones muy semejantes: la mayoría ha logrado promoverse a la categoría más alta y una alta proporción obtiene, sin distinción de la trayectoria, las becas y estímulos ofrecidos por la institución. Esto es, la diferenciación que se pretendía realizar por la vía de los

ingresos, no se ha logrado, pues las diferencias esperadas entre trayectorias distintas no se sostiene más.

V. CONCLUSIONES

La ciencia, como método de percepción
– y no puede reclamar ser otra cosa – ,
está limitada, al igual que todos
los demás métodos de percepción,
por su capacidad para recoger los signos
exteriores y visibles de la verdad,
sea lo que fuere esto último.
La ciencia indaga, no prueba

Gregory Bateson, 2001

Hemos realizado hasta aquí un recorrido diverso para comprender los cambios en los modos de regulación del trabajo académico entre 1945 y 2000. Tales recorridos implicaron la formulación de una base teórica, y un modelo de análisis e interpretación recuperando los aportes de las teorías de la gubernamentalidad y el análisis institucional, la caracterización del contexto histórico que permite comprender la constitución y cambio de los modos de regulación del trabajo en México, el análisis de los modos de regulación del trabajo académico considerando al sistema universitario en su conjunto, la interpretación de la experiencia institucional de la UAM para apreciar cómo se aplicaron de manera completa tales modos de regulación, detectando sus continuidades, contrastes y contradicciones y, finalmente, el examen de la percepción de los académicos de la UAM como sujetos directos de los procesos de regulación y depositarios de sus efectos.

De estos recorridos es posible realizar algunas consideraciones finales a partir de tres líneas generales: primero, en relación con los aportes que nos brindan los enfoques teóricos adoptados para comprender los modos de regulación y sus procesos de continuidad y cambio; segundo, en torno a las dos niveles de análisis abordados y sus imbricaciones, el referido al sistema universitario y el que hace a la experiencia institucional particular, así

como al acercamiento empírico centrado en la consideración que los sujetos de la regulación hacen de tales procesos; y, tercero, en relación con la apertura de nuevas líneas de investigación que se derivan del esfuerzo emprendido en esta tesis. Sin duda estas tres líneas conclusivas nos permiten, reconocer los hallazgos más importantes que hemos obtenido al reflexionar sobre las condiciones de la regulación del trabajo académico en México a lo largo del último medio siglo, pero también nos ayuda a tener algunos de los hilos que pudieran darle continuidad a este trabajo en el futuro.

I. APORTES TEÓRICOS

Trabajar con la construcción conceptual de los modos de regulación a partir de los enfoques sobre la *gubernamentalidad*, nos proporcionó la posibilidad de reconocer distintos procesos teóricos e históricos. Primero, ubicar la construcción de modos de regulación en un marco problemático amplio, el de la configuración de regímenes de gobierno, y sus modos de racionalidad en donde es posible identificar los saberes, las prácticas y las mentalidades de gobierno que los sustentan. Segundo, identificar la expresión de estos regímenes de gobierno en la concepción de estrategias/programas/metás y su puesta en operación a través de aparatos de regulación constituidos por sus tecnologías/normas/procedimientos (Ibarra, 2001). Tercero, reconocer los procesos de transformación como resultado de la acción de distintos agentes, que influyen en la institucionalización de arreglos, con los que es posible atender los problemas de la regulación de las poblaciones (Foucault, 1978).

El enlazamiento de estos niveles nos permitió estudiar cómo se configuran los modos de regulación, primero, al contar con un conjunto de conceptos ordenados que nos permitieron reconocer a los regímenes de gobierno como construcciones sociales históricamente referidas, y la posibilidad, con ello, de ubicar en el México de la segunda

mitad del siglo XX, proceso complejos de cambio expresados tanto en ajustes parciales como en la transformación del régimen de gobierno, a partir de la década de los años ochenta.

Es mucha la riqueza conceptual que aportan los enfoques sobre la gubernamentalidad y su complejidad analítica para estudiar procesos históricos complejos. Ellos nos ayudaron a conformar una mirada histórica para reconstruir los períodos que nos permitieron distinguir la diversidad en la configuración de los campos de fuerzas, que dieron lugar a los procesos de transformación de regímenes de gobierno y de sus modos de regulación.

Al identificar a los agentes que constituyen los campos de fuerzas, la racionalidad que los conduce y la posición que tienen en los *juegos de poder* logramos reconocer que los enlazamientos de estrategias/programas/metas y normas/tecnologías/procedimientos, son efectos de la acción colectiva, la negociación y la capacidad de los agentes a adaptarse y/o influir en la construcción de nuevas condiciones.

Así, pudimos mostrar cómo los modos de regulación universitaria tienen un carácter contingente, son el resultado de modificaciones en las relaciones entre fuerzas, de la construcción de racionalidades y de prácticas de gobierno que se encuentran en una constante reformulación.

Por su parte, al incorporar en nuestro estudio el análisis de los procesos de institucionalización y sus transformaciones, buscamos dar sustento a la reconstrucción histórica del sistema universitario y de una experiencia institucional, pues nos permitió reconstruir la conformación de los modos de regulación y los procesos de crisis y ruptura que dan lugar a transformaciones radicales de los campos de fuerzas, los modos de racionalidad y las prácticas con las que se regula el trabajo universitario.

II. NIVELES DE ANÁLISIS

Los enfoques analíticos y su conjunción en el modelo de análisis que propusimos al inicio del trabajo, nos permitieron identificar distintos tipos de cambio en los modos de regulación del trabajo académico en el sistema universitario mexicano. Es necesario reconocer que a lo largo de poco más de medio siglo, los procesos de transformación y de institucionalización de estos arreglos, no fueron realizados de manera evolutiva o incremental. Los altibajos, los conflictos, los cambios en los pesos relativos de los agentes en el campo de fuerzas, fueron más una constante que una experiencia extraordinaria para el sistema universitario.

Nuestro recorte temporal inicio en 1945, en un período en el que el contexto nacional apuntaba a las posibilidades de un firme desarrollo, a través de la industrialización. El sistema universitario iniciaba su conformación pero carecía de reglas del juego claras. No es posible afirmar que las estrategias de los agentes en ese momento fueran producto de una posición nítida sobre lo que se buscaba al ir construyendo el sistema universitario.

Tuvimos ocasión de mostrar cómo en esos años, la visión más clara de universidad se encontraba en el modelo institucional dominante representado por la UNAM. La conformación de nuevas universidades públicas en los años cincuenta y sesenta, seguían el patrón de esta institución. Se trataba de una suerte de isomorfismo mimético desde el que se establecieron las bases del sistema universitario moderno del país, conformando así un sistema que hermanaba a las instituciones tanto en sus referentes organizativos y simbólicos como en sus nacientes aparatos de regulación.

Las primeras experiencias para regular el trabajo académico se dieron en nuestra máxima casa de estudios, que por su tamaño y peso político, imponían un predominio casi absoluto sobre el sistema de educación superior en su conjunto. Hemos analizado, en este

sentido, una serie de procesos que permitieron perfilar esos esfuerzos, y que muy pronto fueron recuperados por otras instituciones del sistema: reglamentos internos de escuelas y facultades, sistemas de escalafones, normas que buscaban atender los mecanismos de contratación, promoción y permanencia, acciones todas encaminadas a regular las relaciones laborales en estas instituciones. También caracterizamos la forma en que se encuentra presente, en este marco de regulación laboral, la búsqueda por el reconocimiento de agrupaciones gremiales que representarían a los académicos.

En los años cincuenta y sesenta, la creación en la UNAM de un sistema normativo –y su imitación en otras instituciones– constituyeron los primeros esfuerzos por crear aparatos de regulación del trabajo académico. Sin embargo, hay que reconocer que se trataba de condiciones enmarcadas en una institución, que para ese entonces ya contaba con una tradición importante en el marco de la educación superior; es decir, se explican en un contexto institucional particular. De ahí que podamos afirmar que lo ocurrido en otras instituciones, en el sistema universitario, se puede concebir como isomórfico con respecto a la UNAM. (Powell y DiMaggio, 1999)

Por otro lado, estos primeros esfuerzos atienden un problema central: el que buscaba regular las condiciones formales de relación laboral de los trabajadores universitarios. Es decir, se trata casi exclusivamente de una regulación laboral, que no implicaba la regulación del contenido sustantivo del trabajo académico. El eje de esta regulación lo constituyen el marco político en el que podemos ver actuar a una serie de agentes, que negocian en torno a las condiciones de trabajo y la representación gremial.

No obstante, podemos apreciar también en este momento las bases normativas que podrían posteriormente configurarse como las líneas centrales para el desarrollo de una carrera académica, es decir, la profesionalización del trabajo académico y la regulación que

permitiría impactar y modificar su propia naturaleza, contenido y organización. Estas bases se encuentran en el reconocimiento del profesor y el investigador de tiempo completo y de dedicación exclusiva, ya para ese entonces alejado de la figura tradicional del catedrático, generalmente vinculado más al ejercicio de su profesión que a la propia universidad.

Sentadas las bases que permitirían reconocer en adelante al trabajo académico, como un espacio laboral en el que era posible desarrollar una carrera, arribamos al período de mayores conflictos políticos y modificaciones legislativas relacionadas con la conducción del sistema universitario. En un contexto de descontento político y de consolidación de grupos de oposición al gobierno, que demandaban una mayor apertura democrática, los años que van de 1968 a 1979, se vivieron con una tensión creciente entre los agentes universitarios. En estos años, sin representar aún un cambio de régimen, se experimentaron ajustes importantes en el régimen burocrático de gobierno y más claramente, en la relación entre los principales agentes de la regulación, el Estado y las universidades mexicanas.

El movimiento estudiantil de 1968, como la más nítida expresión del agotamiento del autoritarismo y la intolerancia del gobierno hacia la sociedad, puede ser interpretado como un punto de inflexión pues, a partir de este momento se iniciarían cambios que conducirían dos décadas más adelante un nuevo momento institucional para la universidad, el de su transformación radical. Ese hecho, representó para la sociedad mexicana, y para el sistema universitario, el impulso para generar movimientos que mostraron la necesidad de ajustes importantes en la relación entre el Estado, el sistema universitario y la propia sociedad.

La disposición al cambio se expresó en una política de puertas abiertas y en la búsqueda de nuevos mecanismos que otorgaran legitimidad al gobierno. En los años setenta, estudiantes, académicos y sindicatos universitarios, jugaron un papel determinante para modificar las relaciones de fuerza que propiciaron las transformaciones largamente

exigidas. Ellos se constituyeron paulatinamente en agentes políticos con mayores grados de institucionalización, que contaban con proyectos que era necesario discutir y negociar con las autoridades institucionales y del gobierno federal, lo que en otras épocas resultaba inadmisibile e inimaginable. La composición del campo de fuerzas en este nuevo período, significó la posibilidad de generar y negociar distintas estrategias, programas y metas, para modificar los aparatos normativos que regulaban los ámbitos laboral y académico del sistema, y con ello las mentalidades y prácticas que regían las actividades de los académicos.

En este proceso de ajustes en los modos de regulación, hemos mostrado cómo el sindicalismo universitario jugó un papel central: primero, fue reconocido por las instancias de gobierno en el ámbito laboral; segundo, fue concebido por los académicos como el espacio colectivo de representación insustituible, representando en muchos casos el punto de referencia fundamental desde el que los académicos construían su identidad; tercero, se consolidó como interlocutor de las autoridades en la definición de estrategias, programas y metas institucionales. Se logró con ello, la institucionalización del modo bilateral de regulación. Al tiempo que esto ocurre en el conjunto del sistema universitario, se crean nuevas instituciones, entre ellas, la UAM; una institución que se aleja, desde su origen, del modelo de universidad representada –hasta ese entonces– por la UNAM.

Para analizar los procesos que siguieron al período que hemos considerado en nuestro estudio como el que instituye el modo de regulación bilateral, debemos atender al hecho de que la UAM, como otras instituciones, iniciaron una importante diversificación del sistema, que implicó, como ya señalamos, un alejamiento del modelo organizativo tradicional de la UNAM basado en escuelas y facultades. El modelo departamental surgía así como expresión de renovación, cambio, innovación y modernidad, conceptos que denotan el

nuevo lenguaje de los nuevos tiempos que se empezaban a perfilar ya sin seguir el modelo UNAM, que señalábamos anteriormente.

En la década de los ochenta, al tiempo que se enfrentaba la peor caída del presupuesto para la educación superior, observamos el arribo de las primeras bases con las que se daba la configuración de un nuevo régimen de gobierno.

Esta crisis, inicialmente económica, pronto se transformó en una crisis del modo de regulación, cuyo centro lo ocupó la pérdida de centralidad del sindicalismo y la reconfiguración del campo de fuerzas en el sistema universitario. De esta forma, los primeros años ochenta marcaron el inicio de un proceso de crisis y ruptura del modelo bilateral, con modificaciones en las posiciones y pesos de los agentes del campo de fuerzas, y un nuevo modo de racionalidad fundado en nuevas reglas emanadas de una lógica de mercado, que conducía todos los espacios de la vida social y que se tradujeron en la construcción de nuevas estrategias de regulación del trabajo académico.

Esta transformación implicó una ruptura con el modo de racionalidad imperante en los periodos anteriores, se trata de la generalización de la mentalidad neoliberal con lo que las representaciones en el imaginario social sobre “cómo se hacen las cosas” se modifica de manera radical: cambios en la concepción de los que se considera “buen gobierno”: la incorporación del “mercado” como condición natural que propicia la auto-regulación en espacios diversos de la actividad económica y la vida social en México; más específicamente, el establecimiento de nuevas pautas de relación entre el Estado y los agentes universitarios, constituyéndose estos últimos como sujetos de regulación autónomos, libres y capaces de decidir de acuerdo con sus intereses específicos en un ámbito de competencia (Ibarra, 2004). Estos cambios implicaron también la puesta en operación de estrategias basadas en saberes expertos, cuyo núcleo lo conforman la

búsqueda de la excelencia, la rendición de cuentas y la regulación a distancia (Ibarra, 2001; Rose, 1997).

Pudimos observar que para el sistema universitario, el cambio de régimen de gobierno significó un replanteamiento del eje central de las estrategias para la regulación del trabajo académico. Vinculados con nuevas mentalidades y posiciones, derivadas del nuevo modo de racionalidad, los agentes del sistema universitario (organismos internacionales, autoridades del gobierno y de las instituciones, órganos institucionales de gobierno y de evaluación, académicos, trabajadores, sindicatos, estudiantes) construyeron nuevas estrategias, que reflejan un nuevo modo de regulación que en efecto refleja la centralidad de la evaluación y la competencia para regular, no sólo el trabajo académico, sino cada uno de los espacios de la vida académica e institucional de la universidad (Ibarra, 2002).

Este proceso de cambio, implicó la generación y puesta en operación de programas que vincularon a la evaluación con el otorgamiento de recursos extraordinarios a concurso. Uno de los argumentos centrales para justificar la aplicación de estas estrategias y programas –así como su expresión en tecnologías/normas/procedimientos– fue la necesidad de *propiciar una mayor diferenciación* entre el cuerpo académico en función de su desempeño, compensando así, sobre una base “justa”, el trabajo de los académicos más productivos y con mayores resultados.

La nueva racionalidad de mercado operó en los espacios institucionales de manera diferenciada, pues cada universidad mantiene condiciones distintas en cuanto a su conformación histórica y su integración. Por ello, no es posible afirmar que las estrategias y programas operaron de la misma manera en todo el sistema o que los efectos que de ellos derivaron hayan sido los mismos. Esto es precisamente lo que mostramos al analizar en

detalle el caso de la UAM y que valdría la pena contrastar en el futuro con otras experiencias.

Podemos decir, de manera más específica, que el estudio de caso que llevamos a cabo, nos permitió mostrar la pertinencia de nuestro modelo de análisis adoptado, al identificar los distintos procesos por los que pasaron los dos modos de regulación identificados en el nivel de análisis del sistema universitario y las causas de la transición del primero al segundo. Una vez más, la construcción de una periodización que posibilitara una lectura ordenada de los cambios, y de la institucionalización en los modos de regulación del trabajo académico en la UAM, fue de utilidad para reconocer sus momentos de surgimiento, consolidación y quiebre en la historia de esta universidad.

En la identificación de los períodos estudiamos los cambios ocurridos en una serie de espacios importantes: la construcción de un aparato normativo para la regulación del trabajo; las modificaciones en las condiciones presupuestales y salariales de la universidad; la configuración de campos de fuerzas diversos, y las posiciones frente a los mecanismos de negociación para la regulación del trabajo; y las normas, tecnologías y procedimientos a partir de los cuales opera la regulación. Esta reconstrucción constituyó el marco general en el que los académicos han desarrollado su trabajo, y nos permitió reconocer las singularidades de la UAM en comparación con otras experiencias institucionales.

Nuestro enfoque analítico, contrario a enfoques que buscan explicar los cambios como procesos de adaptación institucional a factores externos (v.gr. las políticas públicas, concebidas como condicionantes externos) se centro en reconocerlos como procesos contruidos por acciones colectivas que forman parte de la institución, pero que se ubican a la vez en el conjunto del sistema (Ibarra y Rondero, 2001). Ello no quiere decir que no podamos observar la influencia (pero no determinación) de estrategias y programas de

carácter nacional, dirigidos a todo el sistema. No concebimos a la institución como aislada de estos factores, aunque sin duda mantiene siempre un margen de autonomía que le permite actuar. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la UAM, ha experimentado, a diferencia de otras instituciones que han operado bajo circunstancias y condiciones distintas, los cambios que la fueron ubicando paulatinamente como experiencia *institucional aparentemente exitosa* (Ibarra, 1993).

En suma, la experiencia institucional de la UAM, funcionó desde su propia creación como una especie de “laboratorio de pruebas” pues en ella se probaron inicialmente las estrategias y programas basados en la articulación entre evaluación, financiamiento y cambio institucional (Ibarra 1999), y que pausadamente se generalizó en todo el sistema.

Insistimos, no sólo se trató de la implementación de políticas públicas generales. Ellas fueron previamente experimentadas en la UAM operando incluso, programas de mayor envergadura que los que finalmente se aplicaron en otras instituciones, tanto por su cobertura y extensión, como por los procedimientos bajo los que operaron. En este sentido, hemos mostrado cómo la UAM, funcionó, en los años noventa, no sin tensiones y conflictos, como una experiencia ejemplar que debía ser imitada por otras instituciones comprometidas con su modernización.

Si centramos ahora nuestra mirada en la reconstrucción de los cambios ocurridos en el último período (1989-2000), que dieron lugar al modo de regulación basado en la deshomologación salarial mediante procesos de evaluación a concurso, es necesario reconocer su paulatina institucionalización. Al funcionar bajo un nuevo modo de racionalidad basado en la competencia, que implicó el reacomodo de los campos de fuerza en la institución, y la conformación de estrategias institucionales para operar los nuevos programas de regulación del trabajo académico, se pudo apreciar con claridad la transición

del viejo modo de regulación burocrática al nuevo basado en el mercado, y los momentos que condujeron durante los últimos tres lustros a su institucionalización.

Al estudiar los cambios de este último período en la UAM, logramos reconstruir la forma en la que se fueron construyendo y poniendo en operación los programas de diferenciación del trabajo académico en la UAM mediante la deshomologación salarial. Si bien tales programas se concibieron originalmente como temporales, es decir como una medida emergente para enfrentar el deterioro salarial ocurrido en los años ochenta, las condiciones generales del país, por una parte, la dinámica institucional y las fuerzas involucradas al interior de la institución, por la otra, han consentido su permanencia sin importar demasiado los altos costos académicos que ello implica (Ibarra, 2000). Los cambios ocurridos fueron conduciendo a los agentes a adaptarse y reconocerse en estos programas, al grado de que hoy en día, constituyen arreglos que han logrado institucionalizarse, jugando un papel central en la regulación del trabajo académico. Sus efectos más inmediatos se pueden apreciar en la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico en la UAM. Pero estos programas se presentaron también como una excelente oportunidad para justificar la conveniencia de operar bajo nuevas normas, tecnologías y procedimientos asentados en la competencia y la libertad individual. Ellas se relacionan con la generalización de nuevas prácticas como la rendición de cuentas, la evaluación, la medición del desempeño y la llamada búsqueda de la excelencia. Estos cambios operaron bajo un nuevo modo de racionalidad sustentado en una nueva mentalidad de gobierno que asume que las personas son individuos libres que actúan responsablemente en busca del provecho propio (Ibarra 2004).

La construcción de las periodizaciones tanto a nivel del sistema como en el caso específico de la UAM, nos permitió caracterizar en su movimiento los modos de regulación

enfaticando *continuidades y cambios*. Al abordar el problema de manera paralela desde los niveles del sistema general y de la UAM, logramos ordenar nuestro problema de manera útil y clara, favoreciendo las posibilidades de análisis e interpretación. Sin embargo, este doble acercamiento resultaba insuficiente en sí mismo pues hacía falta un acercamiento más detallado que diera cuenta de las condiciones más específicas bajo las que se ha venido regulando el trabajo académico en las tres últimas décadas. Esta necesidad la solventamos mediante un examen empírico que permitiera conocer, así fuera en una aproximación tentativa los efectos de la operación de los modos de regulación en la naturaleza, el *contenido y la organización del trabajo académico*.

En este nuevo nivel de análisis pudimos apreciar, desde la reconstrucción de la experiencia de dos grupos de académicos de la UAM, la relación concreta entre los modos de regulación identificados –el burocrático y el neoliberal– y el desarrollo del trabajo académico, enfatizando algunos de los cambios más significativos producidos a lo largo de la historia de la institución. En este marco abordamos la discusión de los cambios registrados en la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico, bajo uno y otros modos de regulación.

La posibilidad de apreciar los modos de regulación desde su operación misma, se encontraba en poder indagar con los propios académicos cómo perciben su trabajo bajo cada modo de regulación. Estamos convencidos de la utilidad de ese recurso, pues no sólo, a partir de la recuperación de la experiencia de los propios académicos podríamos recuperar la percepción de sus efectos. Los resultados de este trabajo sin duda significativos, fueron analizados, mediante el ordenamiento de dimensiones y variables que aclararon algunas de las consecuencias que se derivaron de la operación de cada modo de regulación, permitiéndonos apreciar sus continuidades y contrastes más relevantes.

Entre los hallazgos más importantes, pudimos comprender los procesos de adaptación/construcción, del trabajo académico a lo largo del tiempo, mostrando una importante diversificación de tareas, asociadas al desarrollo de las funciones sustantivas. Esta diversificación significó también la edificación de nuevas formas de organización basada en referentes simbólicos que subordinaron la organización colectiva del trabajo a una lógica de operación individualista, basada en la competencia por recursos escasos. La importancia que tuvo en la UAM el trabajo colegiado en sus primeros años de existencia, se ha ido desgastando hasta constituirse más recientemente como tareas crecientemente estructuradas realizadas en espacios altamente formalizados de conducción y control del trabajo académico.

Por otro lado, al atender los contrastes entre el momento de su ingreso y la situación en 2002 de los académicos encuestados, pudimos reconocer una vez más la gran diversidad que supone la composición del cuerpo académico, cuestión que se traduce, como lo documenta el trabajo realizado, en diferentes estrategias individuales y grupales de adaptación al modo de regulación vigente en cada momento.

Esta diversidad es evidente al apreciar las rutas y los ritmos con los que se obtienen obtener los grados, las becas y los estímulos, las formas de participación institucional, los modos de distribuir las actividades y de vincularse con la institución, por señalar algunos rasgos a título indicativo. Sin embargo, es necesario reconocer también que muy diversas rutas y ritmos confluyen en la gran capacidad de adaptación de las comunidades académicas a los perfiles académicos delineados en cada modo de regulación. Por ejemplo, bajo el modo de regulación sustentado en la deshomologación, los académicos aprendieron rápidamente a incrementar su productividad, a obtener los grados académicos más altos y a

hacer lo que fuese necesario con tal de acceder mantener, e incluso incrementar los montos de sus becas y estímulos económicos.

En su conjunto, la información analizada en el capítulo 4, nos permitió sustentar que los modos de regulación son resultado de un doble proceso de adaptación/construcción por parte de los académicos, logrando compatibilizar sus propias estrategias para desarrollar una carrera en la institución con las condiciones cambiantes que el funcionamiento de la misma supone en distintos momentos.

No obstante, también se desprende del estudio que estos proceso no han estado exentos de conflictos y resistencias. Las mismas condiciones de construcción de estrategias, institucionales y su operación suponen en sí mismas la posibilidad del conflicto. Como hemos dicho, en toda relación regulada existe esa doble característica de la acción de los sujetos a la que se refieren los enfoques sobre la gubernamentalidad: la obediencia/resistencia (Foucault 1978, Rose 1997).

En suma, debemos reconocer que la institucionalización de los modos de regulación del trabajo académico, así como sus crisis y rupturas, son el resultado de la acción de los agentes que conforman el campo de fuerzas en el que se negocian proyectos distintos para la universidad.

No se trata de estrategias, programas y metas que obedezcan necesariamente a la lógica de poder “desde arriba”, en donde la autoridad determina qué se debe hacer y los integrantes de la comunidad simplemente operan bajo esta lógica. Por el contrario, es más común la operación de relaciones de poder que obedecen a las contingencias del momento, dando lugar a la edificación de prácticas nunca totalmente consistentes para la regulación del trabajo académico

Por ello, es necesario enfatizar la importancia de reconocer el carácter contingente de estas relaciones, mostrando que las rutas que siguen las prácticas sociales nunca se ajustan a los planes y programas previamente diseñados. La operación de los modos de regulación del trabajo académico en México en la segunda mitad del siglo XX son una muestra evidente de esta condición.

III. FUTUROS RUMBOS DE INVESTIGACIÓN

La profesión académica ha sido estudiada en México desde hace aproximadamente veinte años. (COMIE 2003, Ibarra 2001). Al plantearnos la posibilidad de estudiar uno de los campos problemáticos que la componen, la regulación del trabajo, además de proponernos contribuir al conocimiento de la profesión, buscamos abrir nuevas líneas de investigación que nos permitan dar continuidad al esfuerzo que emprendimos en esta tesis.

Así, se abre la posibilidad de darle continuidad a nuestro trabajo de investigación realizado hasta ahora y profundizar más en las interrogantes que de aquí se desprenden. Son muchas las preguntas que quedaron sin respuesta, y que nos permiten ahora ordenar una serie de escenarios futuros de la investigación en el campo. Al respecto trataremos algunas de las inquietudes fundamentales que podrían orientar trabajos futuros.

Es necesario reconocer que la aplicación de los enfoques sobre la gubernamentalidad en el estudio de los académicos nos permite retomar el problema profundizando en los problemas de las relaciones de poder. Las propuestas de estos enfoques, brindan la posibilidad de un análisis más fino sobre las mentalidades de gobierno de los sujetos, sobre los procesos de conformación de formas de conducción y auto-conducción del sujeto, como individuo frente a sí mismo y frente a los demás y como parte de una población (Ibarra 2001). Estos espacios transversales de poder, nos permiten comprender las posibilidades de

transformación de la subjetividad a partir de la construcción de sus propias prácticas y modos de existencia.

Se trata pues de un enfoque teórico en el que es posible recuperar al sujeto, conociendo su posición frente a los demás, como sujeto de regulación y como su propio operador. Sin duda un trabajo de estas características, requiere de mayores avances que serían posibles con el apoyo de métodos y técnicas de acercamiento más profundo que los realizados hasta ahora. Las entrevistas a profundidad, prometen ser, al lado de otras metodologías cualitativas, un importante recurso a explorar. Nuestro propio esfuerzo siempre visualizó esta posibilidad.

Por otra parte, como es común en estos casos, los datos recuperados a través de la encuesta que aplicamos han sido analizados sólo en parte. Queda en el tintero una gran cantidad de información que es posible recuperar y analizar para intentar responder nuevas preguntas: ¿cómo viven cotidianamente los académicos a/en la institución? ¿qué ofrece la institución para el desarrollo de una carrera académica? ¿cómo se ven los académicos a sí mismos en el marco de esta institución?

En otro orden, consideramos la pertinencia de estudios sobre experiencias institucionales distintas y de exámenes comparativos (Cazés, Ibarra y Porter, 2004). Ya hemos insistido a lo largo del trabajo que no es posible afirmar que el sistema universitario sea un cuerpo homogéneo de instituciones con perfiles idénticos. Por ello, debemos incluir en la agenda estudios particulares y comparativos, que nos permitan advertir con más detalle la creciente complejidad del sistema.

En este sentido, es preciso involucrarnos con un análisis más fino de la experiencia en la UAM. Al respecto nos preguntamos ¿Los procesos de transformación de los modos de regulación verificados en la UAM la han fortalecido? ¿Es sostenible y por cuanto tiempo el

modo de regulación que actualmente opera en la UAM? ¿Cómo se vislumbra el futuro de la institución y sus académicos a la luz de este modo de regulación? Consideramos que responder a estas interrogantes implica reflexionar con más cuidado en torno a lo estudiado en este trabajo y examinar cuál es el rumbo que se perfila a partir de las condiciones actuales.

Profundizar también en el problema de las condiciones y las relaciones laborales, permitiría desarrollar con mayor detalle los problemas asociados a la regulación del trabajo universitario en su conjunto, abriendo la puerta a problemas como la regulación del trabajo administrativo y las coordenadas de las relaciones de gobierno en este problema específico.

El sistema universitario se enmarca en una sociedad en continuo cambio, reconocerlo e indagar sobre sus posibles escenarios futuros supone plantear nuevos rumbos para continuar el trabajo que debemos cerrar por ahora. Ubicarnos en esa perspectiva implica buscar nuevas rutas, recoger otros signos de la realidad universitaria y de sus académicos. También supone reconocer que la historia de la universidad se construye día con día, resultado al mismo tiempo, de la acción y de la adaptación de estos agentes centrales que son los propios académicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo [1990] "Poder institucional y proceso educativo: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (1976-1988)", págs. 317- 363 en Karen Kovacs (comp.) *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*, México, Nueva Imagen.
- Acosta Silva, Adrián [2000] *Estado, políticas y universidades en un período de transición*, México, Fondo de Cultura Económica-Universidad de Guadalajara, 357 pp
- Acosta Silva, Adrián [2002] "Las dimensiones sociológicas y políticas del cambio institucional", págs. 17-42, en Adrián Acosta (Coord.) *Ensayos sobre cambio institucional*, México, Universidad de Guadalajara.
- ANUIES [1969] Anuario estadístico de licenciatura y posgrado, México, ANUIES
- ANUIES [1970] Anuario estadístico de licenciatura y posgrado, México, ANUIES.
- ANUIES [1975] Anuario estadístico de licenciatura y posgrado, México, ANUIES.
- ANUIES [1980] Anuario estadístico de licenciatura y posgrado, México, ANUIES.
- ANUIES [1985] *Anuario estadístico de licenciatura y posgrado*, México, ANUIES.
- ANUIES [1986] Programa Integral para el desarrollo de la educación superior (PROIDES), México, ANUIES
- ANUIES [1990] Anuario estadístico de licenciatura y posgrado, México, ANUIES.
- ANUIES [1995] Anuario estadístico de licenciatura y posgrado, México, ANUIES.
- ANUIES [2000a] La ANIES en la línea del tiempo. 50 años de historia, México, ANUIES, 111 pp.
- ANUIES [2000b] *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES, 260 pp.
- Applebaum, Herbert (1992) *The Concept of Work. Ancient, Medieval and Modern*, New York. State University of New York Press, Albany.
- Ayala Espino, José Luis [1992] *Limites del mercado, limites del Estado. Ensayos sobre economía política del Estado*, México, Instituto nacional de Administración Pública, 202 pp.

- Babb, Sarah [2003] *Proyecto: México. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 395 pp.
- Barquín Álvarez, Manuel [1979] "La autonomía de las universidades públicas mexicanas", *Cuadernos del centro de documentación legislativa universitaria*, 1(1): 7-28.
- Barquín Álvarez, Manuel y Carrillo Prieto, Ignacio [1984] *La regulación del trabajo en las instituciones autónomas de educación superior*, México, UNAM, 343 pp.
- Barquín Álvarez, Manuel [2000] "El artículo 3º constitucional y la contratación colectiva en las universidades" en Magdalena Fresan *et al*, *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México, ANUIES.
- Bensusán, Graciela [2000] *El modelo mexicano de regulación laboral*, México, FLACSO-UAM- Fundación Friedrich Ebert-Plaza y Valdez Editores, 490 pp.
- Bobbio, Norberto y Nicola Matteucci [1985] *Diccionario de política*, México, Siglo XXI, Vol. I, 880 pp.
- Bobbio, Norberto [1987] *Estado, gobierno, sociedad. Contribución a una teoría general de la política*, México, Plaza y Janes, 192 pp.
- Boyer, Ernest [1990,1997] *Una propuesta para la educación superior del futuro*, México. Universidad Autónoma Metropolitana –Fondo de Cultura Económica, 161 pp.
- Bueno, Luis [1994] "En busca del sindicalismo perdido", en *El Cotidiano*, 10 (66): 71-83.
- Burchell, Graham, Colin Gordon y Peter Miller, (Eds.) [1991] *The Foucault Effects. Studies in governmentality*, Londres, University of Chicago Press, 307 pp.
- Caballero, Arquímides y Salvador Medrano [1981] "El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964" págs. 360-402 en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, FCE.
- Cazés Menache, Daniel, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar (coords.) [2003] *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad. Tomo I*, México, CEIICH-UNAM, 450 pp.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel [1990] *El proceso de transición de las universidades*

tradicionales a las modernas, Tesis de Maestría, Departamento de Investigación Educativa, CINVESTAV-IPN, México

Casillas Alvarado, Miguel Ángel [1987] "Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación", en *Sociológica*, 2(5):121-144.

CESIC [2000] *Seguimiento de políticas educativas nacionales: La educación superior en México*, México, www.sesic.sep.gob.mx, 15 pp.

Clark, Burton [1991] *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen-Universidad Futura- UAM, 421 pp.

Clark, Burton [1997] *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, Porrúa-Coordinación de Humanidades-UNAM.

CONACYT [1999] *Ley para el fomento de la investigación científica y tecnológica*, México, www.conacyt.gob.mx, 18 pp.

Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad (1990) *El combate a la pobreza*, México, Ed. El Nacional.

Coriat, Benjamín [1981] *El taller y el cronómetro*, México, Siglo XXI.

Crozier, Michel y Friedberg, Erhard [1990] *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, México, Alianza Editorial, 392 pp.

Dean, Mitchell [1999] *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*, Londres. Sage, 229 pp.

Didou Aupetit, Sylvie [1993] *Balance de la política de revalorización de la carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana*, mimeo, México, UAM.352 pp.

Dreyfus, Richard y Paul Rabinow [1988] *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM, 244 pp.

Fernández Christlieb, Paulina y Béjar Algaza, Luisa [1991] "La década de los sesenta", págs. 109-158, en *Evolución del Estado mexicano. Consolidación 1940-1983*, Tomo III, México, Ediciones El Caballito.

Foro Universitario [1978] "El sindicalismo universitario ante la legislación laboral en las universidades", *Foro Universitario*, (9-10): 33-38.

- Foucault, Michel [1977, 1981] "La gubernamentalidad", págs. 9-27, en M. Foucault, *Espacios de poder*, Madrid, La piqueta.
- Foucault, Michel [1978, 1997] "Nacimiento de la biopolítica" en *Archipiélago* (30): 119-124.
- Foucault, Michel [1979, 1988] "El sujeto y el poder", págs. 227-244 en H. L. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, IIS-UNAM.
- Fuentes Molinar, Olac [1982] "Las épocas de la universidad mexicana", *Cuadernos Políticos*, 9 (36): 47-55.
- Gatica Lara, Ignacio [1994] *Gestión y cultura laboral en el SITUAM*, Tesis de Maestría, UAM-Iztapalapa, México, 174 pp.
- Gatica Lara, Ignacio [2001] *Democracia sindical y construcción de la legitimidad en el SITUAM*, Tesis de Doctorado, UAM-Iztapalapa, México, 321 pp.
- Guevara Niebla, Gilberto [1990] *La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM*, México, Cal y Arena, 124 pp.
- Giddens, Anthony [1984] *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 412 pp.
- Gil Antón, Manuel *et al*, [1994] *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-A, 292 pp.
- Gil Antón, Manuel *et al* [1992] *Académicos. Un botón de muestra*, UAM-A, México, 179 pp.
- Gil Antón, Manuel [1999] *Los académicos en los noventa. ¿Actores, sujetos, espectadores, rehenes?*, V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, México, 23 pp.
- Grediaga Kuri, Rocío [1999] *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México, Tesis de Doctorado, Colegio de México, 478 pp.
- Guadarrama, Rocío [1991] "Los inicios de la estabilización" págs. 91-108, en *Evolución del Estado mexicano. Consolidación 1940-1983*, Tomo III, México, Ediciones El Caballito.

- Guillén Romo, Héctor [1997] *La contrarrevolución neoliberal en México*. México, Editorial Era, 257 pp.
- Hacking, Ian [1995] *La domesticación del azar. La erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos*. Barcelona, Gedisa, 363 pp.
- Hindess, Barry [1996] "Introduction: two concepts of power" págs. 1-22 en Barry Hindess *Discourses of Power: From Hobbes to Foucault*, Cambridge, Blackwell.
- Ibarra Colado, Eduardo [1993] "Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México", págs. 117-182 en E. Ibarra (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjueros organizacionales*, México, UAM-I
- Ibarra Colado, Eduardo (2000) "Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?". págs. 61-99, en Daniel Cazés Menache, Eduardo Ibarra Colado, and Luis Porter Galetar (coords.), *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*, México. CEIICH-UNAM.
- Ibarra Colado, Eduardo [2001] *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, UNAM-UAM-ANUIES, 524 pp.
- Ibarra Colado, Eduardo y Norma Rondero López, [2001] "La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad", en *Revista de la Educación Superior- ANUIES* 118(2): 79-99.
- Ibarra Colado, Eduardo (2002) "La 'Nueva Universidad' en México: transformaciones recientes y perspectiva", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VII(14): 75-105.
- Ibarra Colado, Eduardo (2004) "Globalisation Disputes: Markets attack Ethics ... Ethics break in Markets", Ponencia presentada en el Simposium "What's To Be Done About Management Ethics?", University of Technology, Sydney, Australia, 32 pp.
- Jacoby, Sanford [1988] "Desarrollo de los mercados internos de trabajo" pág. 37-86, en Paul Osterman (Comp.) *Los mercados internos de trabajo*. Madrid, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social.
- Jantsch, Erich [1970] "Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación" págs. 110-144, en Léo Apostel, Guy Berger y Asa Briggs, *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en la universidad* México, ANUIES.

- Jessop, Bob [1999] *Crisis del Estado de Bienestar. Hacia una nueva teoría del Estado y sus consecuencias sociales*, Colombia, Siglo del Hombre Editores-Universidad Nacional de Colombia, 214 pp.
- Kent, Rollin y Rosalba Ramírez [1998] "La educación superior en el umbral del siglo XXI", págs. 298-324, en Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México*, Tomo II, México, FCE.
- Lara, Leoncio [2005] "Leoncio Lara Guzmán" págs. 241-147, en *Historias compartidas: treinta años de vida universitaria*, México, UAM.
- Latapí, Pablo [1982] *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Nueva imagen. México.
- Le Goff, Jaques (1978) *Tiempo, trabajo y cultura en el occidente medieval*, Buenos Aires, Ed. Taurus, 410 págs.
- Lipietz, A., "Towards Global Fordism?" *New Left Review*, 132: 33-47.
- López Ángel, Carlos [1994] "Reestructuración del trabajo administrativo: ¿resistir o incidir?" en *El Cotidiano*, 10(66): 32-39.
- López Zarate, Romualdo [1996] *El financiamiento a la educación superior, 1982-1994*, México. ANUIES, 296 págs.
- López Zárate, Romualdo, Oscar González Cuevas y Miguel Ángel Casillas [2000] *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*, UAM, México, 633 págs.
- Márquez, Viviane B. [1984] "Proceso organizacional y políticas estatales: un acercamiento metodológico" en *Estudios Sociológicos*, II(1): 51-70.
- Melgar Adalid, Mario [1994] *Educación superior. Propuesta de modernización*, México. FCE, 277 págs.
- Meyer, John y Brian Rowan, [1999] "organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia", págs. 79-103, en Walter Powell y Paul Dimaggio (comps.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública-UAEM-FCE.
- Meyer, Lorenzo [1995] *Liberalismo autoritario. Las contradicciones del sistema político mexicano*, México, Ed. Océano, 289 pp.

- Moguel, Julio [1987] *Los caminos de la izquierda*, México, Juan Pablo Editor, 146 págs.
- Morell, Antonio [2002] *La legitimación social de la pobreza*, Barcelona, Anthropos, Col. Autores, textos, temas de Ciencias Sociales, 286 pp.
- Morelos, José B. [1971] "La evolución del problema demográfico" págs. 238-253 en Miguel Wionczek (selección) *La sociedad mexicana: presente y futuro*, México, FCE, Col. El trimestre económico Vol 8.
- Moreno, Juan Carlos y Orozco, Salvador [1989] "Política económica e inflación" págs. 201-218. en Jesús Lechuga y Fernando Chávez (Coords.) *Estancamiento económico y crisis social en México*, Tomo I, economía, México, UAM-Azcapotzalco.
- Neffa, Julio Cesar. [1990] *El proceso de trabajo y la economía de tiempo*, Buenos Aires, Ed. CREDAL-Humanitas, 325 pp.
- Noriega, Margarita [2000] *Reformas educativas y sus políticas de financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México. 1982-1994*, México, UPN-Plaza y Valdés.
- Orozco Henríquez, José de Jesús [1984] *Régimen de las relaciones colectivas de trabajo en las universidades públicas autónomas*. UNAM-III, México, 159 págs.
- Ortega Riquelme, Juan Manuel [2003] "Inercias y opciones: los pactos económicos y la crisis financiera de 1994" p. 31-52. en Yolanda Meyenberg y J. Mario Herrera (Coords.) *Las reglas y los comportamientos: 25 años de reformas institucionales en México*, México, UNAM.
- Pérez Carrillo, Agustín [1985] *La Universidad Autónoma Metropolitana y la materia de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico*. UAM, México.
- Pérez Fernández del Castillo, Germán [1991] "La llegada de Adolfo Ruiz Cortinez al poder" p. 59-90. en *Evolución del Estado mexicano. Consolidación 1940-1983*, Tomo III. México, Ediciones El Caballito.
- Peters, B. Guy [2003] *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política*, Barcelona, Gedisa, 254 pp.
- Poder Ejecutivo Federal [1989] *Programa para la modernización educativa, 1989-1994*, México, 202 págs.

- Powell, Walter y Paul Dimaggio (Comps.) [2003] *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública- UAEM-FCE, 580 pp.
- Pulido Aranda, Alberto [1980] *50 años de sindicalismo universitario*, México, UNAM, 237 pp.
- Rondero López, Norma [1990] *Las políticas públicas para la educación superior en los años ochenta*, Tesis de Licenciatura, UAM-A, México, 67 págs.
- Rondero López, Norma [1992] *Universidad Autónoma Metropolitana*, Reporte de Investigación Núm. 85, Serie Monografía, UAM-A, México, 32 págs.
- Rondero López, Norma [2000] *Modos de regulación del trabajo universitario, 1950-2000: una aproximación desde los enfoques sobre la gubernamentalidad*, México, Tesis de Maestría, UAM-Iztapalapa, 181 pp.
- Rose, Nikolas [1997] "El gobierno de las democracias liberales 'avanzadas': del liberalismo al neoliberalismo", en *Archipiélago* (29): 25-40.
- Rose, Nikolas [1999] *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SEP [1991] *Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior*, México, SEP, 75 págs.
- SEP [1994] "Programa para la modernización educativa 1990-1994", págs. 1-158 en SHCP (ed.), *La planeación del desarrollo social en los noventa*, México, SHCP/Fondo de Cultura Económica, Antología de la planeación en México.
- SEP [1995] "SUPERA", *Revista de la Educación Superior*, 24(3): 167-184.
- Smith, Adam [1776,1997] *La riqueza de las naciones*. México, FCE, 917 pp.
- Secretaría de Gobernación [1973] *Diario Oficial de la Federación*, 17 de diciembre.
- Soto Reyes, Ernesto [1990] "Modernización educativa y salarios en la educación superior" *El Cotidiano*, 36: 9-18.
- Tolbert, Pamela y Lynne, Zucker [1996] "The institutionalization of Institutional Theory" Págs. 175-190, en S. Clegg, C. Hardy y W.R. Nord (Eds.) *Handbook of Organization Studies*, Londres, Sage.

- Toledo, Alejandro (2000) "Economía Mexicana" México, *mimeo*, 45 págs.
- UAM [1973] Ley Orgánica, en UAM, *Legislación Universitaria*, UAM, México.
- UAM [1974] *Estado de ingresos y gastos por el período del 1º de enero y el 31 de diciembre de 1974*.
- UAM [1976a] *Informe presupuestal*, UAM, México
- UAM [1976b] *Condiciones Generales de Trabajo*, UAM, México.
- UAM [1976c] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México
- UAM [1977] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México
- UAM [1978] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México
- UAM [1979] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México
- UAM [1980] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México
- UAM [1981a] Reglamento Orgánico, en *Legislación Universitaria*, UAM, México.
- UAM [1981b] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México
- UAM [1982a] Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico, en *Legislación Universitaria*, UAM, México
- UAM [1982b] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México
- UAM [1983a] *Ejercicio presupuestal*, UAM, México.
- UAM [1983b] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México
- UAM [1984a] *Diez años de estadística*, UAM, México
- UAM [1984b] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México
- UAM [1985a] *Órgano Informativo*, Núm. 9, 14 de enero.
- UAM [1985b] *Tabulador de Ingreso y Promoción del Personal Académico*, UAM, México.
- UAM [1985c] *Políticas Generales en UAM*, *Legislación Universitaria*, UAM, México.

- UAM [1985d] *Catálogo General*, UAM, México.
- UAM [1985e] *Ejercicio Presupuestal*, UAM, México.
- UAM [1985f] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*,
UAM, México
- UAM [1985g] *Informe del Rector General*. UAM, México
- UAM [1986] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*,
UAM, México
- UAM [1987a] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*,
UAM, México
- UAM [1987b] *Informe del Rector General*, UAM, México
- UAM [1988a] *Nuestra Universidad*, Núm. 3. UAM, México
- UAM [1988b] *Nuestra Universidad*, Núm. 11, UAM, México
- UAM [1988c] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*,
UAM, México
- UAM [1988d] *Reglamento de becas para el personal académico*, UAM, México
- UAM [1989a] *Quince años de estadística*, UAM, México
- UAM [1989b] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*,
UAM, México
- UAM [1990a] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*,
UAM, México.
- UAM [1990b] *Informe del Rector General*. UAM, México.
- UAM [1991a] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*,
UAM, México.
- UAM [1991b] *Informe del Rector General*. UAM, México.
- UAM [1991c] Reglamento de Ingreso. Promoción y Permanencia del Personal Académico, en *Legislación Universitaria*, UAM, México.
- UAM [1992a] *Legislación Universitaria*, UAM, México
- UAM [1992b] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*,
UAM, México
- UAM [1992c] *Informe del Rector General*. UAM, México.
- UAM [1993a] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*,
UAM, México
- UAM [1993b] *Informe del Rector General*. UAM, México.

- UAM [1994a] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México
- UAM [1994b] *Informe del Rector General*, UAM, México.
- UAM [1995a] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México.
- UAM [1995b] *Informe del Rector General*, UAM, México.
- UAM [1996a] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México
- UAM [1996b] *Informe del Rector General*, UAM, México.
- UAM [1997a] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México.
- UAM [1997b] *Informe del Rector General*, UAM, México.
- UAM [1998a] *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*, UAM, México.
- UAM [1998b] *Informe del Rector General*, UAM, México.
- UAM [1999a] *Informe del Rector General*, UAM, México.
- UAM [1999a] *Legislación Universitaria*, UAM, México
- UNAM [1989] *Compilación de legislación universitaria 1910-199*. Tomo I, UNAM, México, 754 págs.
- UAM [2000] *Informe del Rector General*, UAM, México.
- UNAM [1998] *Compilación de legislación universitaria, 1910-1997*, México, UNAM, 756 págs.
- Villaseñor García, Guillermo [1988] *Estado y universidad. 1976-1982*. México, UAM-CEE, 380 págs.
- Woldemberg, José [1988] *Historia documental del SPAUNAM, Méxio*, UNAM 839 págs.
- Wionczek, Miguel [1971] "Las condiciones básicas del futuro desarrollo económico social" págs. 12-17 en Miguel Wionczek (selección) *La sociedad mexicana: presente y futuro*. México, FCE, Col. El trimestre económico Vol 8.
- Zermeño, Sergio [1996] *La sociedad derrotada. El desorden mexicano de fin de siglo*. México, UNAM- Siglo XXI, 241 pp.
- [2000] *Ley General de Educación*, México, Ed. PAC.

--- [2000]. Ley Federal del Trabajo y disposiciones conexas, Agenda laboral 2000,
México, Ediciones Fiscales.

ANEXOS

ANEXO I
REFERENTES NORMATIVOS EN LA UAM

Cuadro 1
Primer Tabulador 1974
(versión original manuscrita)

Categoría y nivel	Escolaridad	Docencia profesional	Investigación	Ejercicio	Otros
Asistente "A"	Título Licenciatura	1 año como auxiliar	Reporte de investigación avalado por jefe de área cuando no hay tesis	1 año de ejercicio profesional como analista	
Asistente "B"	Título Licenciatura	1 año de experiencia docente	3 reportes de investigación con arbitraje	2 años como analista	
Asistente "C"	Título Licenciatura	2 años de experiencia docente	6 reportes de investigación	3 años como analista	
Asociado "A"	Título Licenciatura	3 años de experiencia docente Material didáctico para apoyar una UEA	1 artículo con arbitraje	4 años como analista	
Asociado "B"	Título Licenciatura	4 años de experiencia docente Material didáctico para apoyar dos UEA	2 artículos con arbitraje	Jefe de Departamento	Cursos extracurriculares cuya suma sea de 20 horas
Asociado "C"	Título Licenciatura 50% de créditos de maestría	5 años de experiencia docente Material didáctico para apoyar tres UEA Dos programas de UEA	3 artículos con arbitraje	Jefe de departamento Encargado de proyecto (2 años)	Comités de carrera licenciatura Dirección de laboratorios Cursos extracurriculares por 30 horas
Asociado "D"	Título de licenciatura 100% de créditos de maestría	6 años de experiencia docente material didáctico para 4 UEA 3 programas de UEA dirigir tesis de licenciatura	4 artículos con arbitraje	Jefe de Departamento Encargado de proyecto (3 años)	Comisiones académicas Divisionales y unidad Coloquios y congresos nacionales Jurado en exámenes profesionales de licenciatura Conferencias magistrales

					Cursos extracurriculares por 40 horas
Titular "A"	Título de maestría	7 años de experiencia docente Material didáctico para 5 UEA 4 programas de UEA dirigir tesis de licenciatura dictar cursos de especialización y maestría Profesor de posgrado (1 año)	6 artículos con arbitraje, o libro de texto o libro colectivo	Subdirector de área	Comisiones académicas Divisionales y unidad Coloquios y congresos internacionales Comités de maestría (currícula) Comités de edición (editoriales) Dirección de seminarios de investigación Dirección de publicaciones periódicas
Titular "B"	100% de créditos de doctorado	8 años de experiencia docente dirección de tesis de maestría Profesor de posgrado (dos años)	8 artículos con arbitraje, o libro de texto o libro colectivo	Subdirector de Área	Profesor invitado
Titular "C"	Título de doctor	9 años de experiencia docente Dirección de tesis de maestría y doctorado Profesor de posgrado (3 años)	10 artículos con arbitraje, o libro de texto o libro colectivo o libro científico	Director de área	Comités de doctorado (currícula) Jurado en exámenes de doctorado Capacidad para formar personal especializado en un área

Fuente: López Zarate *et al* (2000)

Cuadro 2
Legislación UAM

Leyes y reglamentos de regulación del trabajo académico

Nombre	Fecha	Creado por	Contenido	Modificaciones, reformas y adiciones	Comentarios
LEY ORGÁNICA (decreto)	13 de diciembre de 1973 (publicada en el diario oficial de la federación el 17 de diciembre de 1973)	Presidente Luis Echeverría Álvarez	Establece la creación de la UAM, su objeto, facultades, patrimonio, órganos de la universidad (definición y competencias), disposiciones generales.	Ninguna	Como instrumento máximo legal de la UAM, esta ley no ha sido reformada. Llama la atención que mantiene en las disposiciones generales el que las relaciones de trabajo se rigen por la Ley federal de los trabajadores al servicio del Estado, reglamentado por el apartado B de la LFT.
REGLAMENTO ORGÁNICO	Sesión número 32: 24 de febrero, 5, 9, 11, 13, 17, 19, 23, 25 y 26 de marzo y 6 de abril de 1981	Aprobado por Colegio Académico	Reglamenta la Ley Orgánica con el fin de "precisar las competencias de los órganos y de las instancias de apoyo académico y administrativo de la universidad" (UAM, Reglamento Orgánico, Exposición de motivos 1981: III) Se aprueban en él preceptos de contenido orgánico eminentemente académicas y administrativas, sin tocar cuestiones laborales reguladas por una jurisdicción diferente, que no son objeto de legislación por parte del CA.	Relacionadas con el Patronato, tesorero general, y contralor aprobadas por el CA en sesión celebrada el 22 de noviembre de 1990. Relacionadas con los procedimientos y criterios de designación de miembros de la Junta Directiva aprobadas por CA en sesión de los días 5 y 12 de diciembre de 1990. Relacionadas con las competencias de los consejos académicos. Aprobadas por CA en sesión del 11 de marzo de 1991.	precisa y desarrolla los puntos generales establecidos en la LO y estipula con mayor claridad cuál es la estructura orgánica de la Institución, especialmente delimita las cuestiones orgánicas referidas al sistema departamental, las divisiones, y las áreas de investigación.
POLITICAS GENERALES	Sesión número 57: del 24 de enero, 20 y 27 de febrero y 11 de	Aprobado por Colegio Académico	Contiene las "orientaciones o lineamientos generales acerca de la forma en que se puede cumplir el objeto de la universidad y las	Modificado por CA en sesión 99 del 14 de septiembre de 1989	Parece ser el instrumento normativo que con mayor precisión define la naturaleza del trabajo académico en la institución ya que establece los

	marzo de 1985		<p>actividades relacionadas con el mismo".</p> <p>"orientaciones generales que pretenden facilitar la coordinación de las actividades académicas y administrativas, para mantener coherencia en la organización y en las decisiones institucionales" (PG, Exposición de motivos: 1985: III)</p> <p>Políticas de investigación, políticas de docencia, políticas de preservación y difusión de la cultura, políticas de extensión universitaria, políticas de gestión universitaria y políticas de Integración universitaria.</p>		<p>cómo de las actividades sustantivas y de apoyo (gestión y administración). "precisa y concreta las características de la organización académica, especialmente en lo que se refiere a la organización departamental" (PG, Exposición de motivos 1985: IV)</p>
REGLAMENTO DE INGRESO, PROMOCIÓN Y PERMANENCIA DEL PERSONAL ACADÉMICO	Sesión número 47: 7,11,18,21,25 y 28 de octubre, 4,9,15,18 y 30 de noviembre, y 13 de diciembre de 1982	Aprobado por Colegio Académico	Define al personal académico, su clasificación, los requisitos académicos necesarios y suficientes en las evaluaciones vinculadas en los procedimientos de ingreso y promoción, y las funciones y reconocimientos relacionados con la permanencia	Modificado por CA el 22 Mayo de 1985, el 7 de marzo de 1989, el 31 de mayo y el 5 de junio de 1990, 23 de noviembre y 5 de diciembre de 1990, 11,18 y 23 de abril y 9 de mayo de 1991; 23,24 y 29 de abril y 2 y 3 de mayo de 1991, 12 de julio de 1991, 2 de diciembre de 1991. Estas reformas tocan a: la constitución y funcionamiento de comisiones dictaminadoras, la incorporación de los Estímulos y Becas para el personal académico, el nombramiento de profesores distinguidos, la obtención de puntos adicionales para titulares "C".	Es este el reglamento que incorpora las nociones básicas sobre la delimitación de académico de la institución, sus funciones y procedimientos para el ingreso la promoción y la permanencia.
TABULADOR PARA INGRESO Y	Sesión número 59: 29,30 y 31 de	Aprobado por Colegio	Establece los requisitos que deben cumplir los aspirantes a ingresar a	Modificado por CA 8 y 9 de mayo de 1991; 12 de julio de 1991. Estas	Es un documento importante en la comprensión del establecimiento de

PROMOCIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO	marzo de 1985	Académico	la UAM, o que solicitan promoción, en cada categoría, así como los puntos otorgados para cada actividad. En el mismo sentido se establecen los criterios para aplicar el tabulador.	reformas se derivan de "inconformidades y situaciones inconvenientes" (TIPPA, exposición de motivos: XV) en relación con la no inclusión de algunos productos que realizan los académicos y a la falta de criterios para la ubicación de otros productos.	criterios cuantitativos para la evaluación del trabajo académico. Llama la atención el tipo de modificaciones realizadas, que derivan de conflictos, precisamente atendiendo al otorgamiento de un valor en puntos de actividades antes no contempladas. También llama la atención que este conflicto y las reformas derivadas, ocurriera en 1991, cuando se instrumentan, o tienen poco tiempo, los programas de deshomologación de la institución.
REGLAS PARA EL INGRESO Y LA PERMANENCIA DEL PERSONAL ACADÉMICO POR OBRA DETERMINADA EN ÁREAS CLÍNICAS	Sesión número 55: 19 de noviembre de 1984	Aprobado por colegio Académico	Regulación del trabajo de académicos con contratos por obra determinada en áreas clínicas. Las condiciones de la convocatoria, la evaluación y la permanencia.	Ninguna	Relativo a estos académicos, que pueden ser contratados por obra, el tiempo de duración es variable y titulares y Auxiliares con niveles A y B. No hay datos en las estadísticas que desglosen a estos académicos
REGLAMENTO DE BECAS PARA EL PERSONAL ACADÉMICO	Sesión número 89: 30 de septiembre y 10 y 27 de octubre de 1988	Aprobado por Colegio Académico	Reglas para el otorgamiento de becas, criterios, el objeto del otorgamiento de becas, consideraciones presupuestales, y la guía para la elaboración de Programas de becas.	Ninguna	Enfatiza en la delimitación de los tiempos de duración de las becas y las obligaciones y derechos de los becarios. Antes del reglamentos existen antecedentes desde el primer periodo. (rastrear)
REGLAMENTO DE PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN	Sesión número 116: 8,11,18,23, 24 y 29 de abril y 2, 3, 4, 8 y 9 de mayo de 1991	Aprobado por Colegio Académico	Establece los criterios para la generación de programas de investigación, los requisitos para su registro y los procedimientos para la organización del trabajo de investigación. Define que los programas deben implicar a académicos de dos unidades.	Ninguna	Enfatiza, en la exposición de motivos la relevancia de mantener un equilibrio entre docencia e investigación. Se desarrollan apartados en que se establecen los mecanismos y criterios de evaluación de los programas.

Otros reglamentos asociados a la regulación del trabajo académico

Nombre	Fecha	Contenido	Modificaciones, reformas y adiciones	Comentarios
REGLAMENTO DE ESTUDIOS SUPERIORES A NIVEL LICENCIATURA	Sesión número 20: 20 de julio de 1978	Estos reglamentos establece las reglas para los estudiantes en cuanto a plazos, inscripciones, derechos y obligaciones en las evaluaciones, obtención del título o grado. Estos tres reglamentos fueron abrogados en función de:	Los tres reglamentos se unifican en el REGLAMENTO DE ESTUDIOS SUPERIORES Sesión 171, 19 de junio de 1996	Se encuentran en relación con la regulación del trabajo académico en la medida que define los criterios para desarrollar las actividades de docencia, en algunos de sus apartados, como el de los criterios de evaluación toca a las actividades docentes.
REGLAMENTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO	Sesión 26: 24 y 25 de julio de 1979			
REGLAMENTO DE CURSOS DE ACTUALIZACIÓN	Sesión número 31: 24 de noviembre de 1980			
REGLAMENTO DE DIPLOMADOS	Sesión número 110: 30 de octubre, 19,21,22 y 23 de noviembre y 5 y 12 de diciembre de 1990	Define que se entiende por diplomados y los criterios para que la institución ofrezca este servicio. Define que es responsabilidad de los Consejos Divisionales	Ninguna	Se relaciona con la regulación del trabajo en cuanto toca parte del contenido que vincula docencia y difusión.
REGLAMENTO DE PRESUPUESTO	Sesión número 110: 30 de octubre, 19, 21, 22, 23 de noviembre y 5 y 12 de diciembre de 1990	Establece los criterios para definir, ejercer, controlar y evaluar el presupuesto. Caracteriza los niveles programáticos del presupuesto y cómo se incorporan los programas por áreas, departamentos, divisiones, unidades y finalmente la universidad.	Ninguna	Tiene una relación con la regulación del trabajo en dos sentidos, la delimitación e integración de los programas académicos en las áreas de investigación y cómo se integra el ejercicio presupuestal destinado a salarios y nuevos compromisos por contrataciones del personal académico.
POLÍTICAS OPERACIONALES SOBRE LA PRODUCCIÓN EDITORIAL QUE INCLUYE MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y FOMENTO RESPECTO DE EDICIÓN, PUBLICACIÓN, DIFUSIÓN Y DISTRIBUCIÓN	Sesión número 169: 17,19 y 20 de mayo de 1996	En el nombre está el contenido. Establece los mecanismos de índole programática, presupuestal y de responsabilidad de las publicaciones y las instancias y criterios para la edición, publicación y distribución.	Ninguna	Toca en parte una de las actividades que dan contenido al trabajo académico: la difusión.
POLÍTICAS OPERACIONALES SOBRE EL CUMPLIMIENTO,	Sesión número 165: 9 de noviembre de	Se refiere a la reglamentación del otorgamiento de premios a las áreas	Ninguna	Tiene que ver con la organización del trabajo, las áreas de investigación.

EVALUACIÓN Y FOMENTO DE LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN	1995	y cómo son los criterios de evaluación y la dotación de recursos.		Refleja como la institución prioriza, en lo formal el trabajo colegiado en la estructura definida para ello.
REGLAS PARA EL INGRESO Y LA PERMANENCIA DEL PERSONAL ACADÉMICO POR OBRA DETERMINADA EN ÁREAS CLÍNICAS	Sesión número 55: 19 de noviembre de 1984	Regulación del trabajo de académicos con contratos por obra determinada en áreas clínicas. Las condiciones de la convocatoria, la evaluación y la permanencia.	Ninguna	Relativo a estos académicos, que pueden ser contratados por obra, el tiempo de duración es variable y titulares y Auxiliares con niveles A y B. No hay datos en las estadísticas que desglosen a estos académicos

Otros reglamentos de la UAM

Reglamento	Fecha	Modificaciones
REGLAMENTO INTERNO DEL COLEGIO ACADÉMICO	Sesión número 4: 12 y 14 de febrero de 1976	Los tres reglamentos se unifican en REGLAMENTO INTERNO DE LOS ÓRGANOS COLEGIADOS ACADÉMICOS
REGLAMENTO INTERNO DE LOS CONSEJOS ACADÉMICOS	Sesión número 12: 22 y 28 de febrero y 8 de marzo de 1977	Sesión número 69: 7, 13, 20 y 27 de mayo de 1996
REGLAMENTO INTERNO DE LOS CONSEJOS DIVISIONALES	Sesión número 18: 10 y 12 de abril de 1978	
REGLAMENTO DE ALUMNOS	Sesión número 58: 26 de febrero y 8 de marzo de 1985	Ninguna
REGLAMENTO DE REVALIDACIÓN, ESTABLECIMIENTO DE EQUIVALENCIAS Y ACREDITACIÓN DE ESTUDIOS	Sesión número 72: 27 de febrero, 10, 17 y 25 de marzo y 13 de abril de 1987	Sesión número 108: 31 de julio de 1990
LINEAMIENTOS GENERALES PARA DETERMINAR EL NÚMERO MÁXIMO DE ALUMNOS QUE PODRÁN SER INSCRITOS	Sesión número 90: 30 de septiembre y 10 y 27 de octubre de 1988	Ninguna
REGLAMENTO DE SERVICIO SOCIAL A NIVEL LICENCIATURA	Sesión número 101: 16, 19 y 25 de octubre de 1989	Ninguna
REGLAMENTO DE PLANEACIÓN	Sesión número 110: 30 de octubre, 19, 21, 22 y 23 de noviembre y 5 y 12 de diciembre de 1990	<i>Una reforma. Verificar sesión</i>
POLÍTICAS OPERACIONALES SOBRE CUMPLIMIENTO, EVALUACIÓN Y FOMENTO DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO A NIVEL POSGRADO	Sesión número 135: 24 de febrero, 1, 8 y 19 de marzo de 1993	Ninguna

Fuente: UAM (1999b)

ANEXO II

PRESUPUESTO Y SALARIOS EN LA UAM

En este anexo mostramos al lector los procedimientos con que trabajamos los datos correspondientes a la situación financiera y los tabuladores salariales de la UAM, para cada período de nuestro análisis. Esta información se analiza en dos niveles

- a) Los informes sobre ejercicio del presupuesto de la institución, 1976-2000
- b) Los salarios tabulares de los académicos de la UAM, 1975-2000
- c) Los ingresos máximos totales de los académicos de la UAM, 1989-2000

Fuentes:

En este nivel, consideramos como información base, los datos consignados en los Informes Presupuestales, aprobados por Colegio Académico, de los años 1976 a 2000. (Los dos primeros años, presentan dificultades, pues se trata de documentos breves y generales que no desglosan los rubros que nos interesa destacar.) Los datos que extrajimos de esos documentos son:

- Presupuesto original
- Ejercicio presupuestal
 - Ejercicio en gastos de operación
 - Ejercicio en gastos de inversión
- Del ejercicio de operación, destacamos el gasto destinado al pago de remuneraciones a académicos. En este caso encontramos una diferencia importante en el tratamiento de los datos: entre 1976 y 1988, los informes presupuestales señalan el monto destinado al pago de remuneraciones de académicos, diferenciando del destinado al pago de remuneraciones de los trabajadores administrativos. A partir de 1989, no se ofrece más esta distinción. Es decir, se reporta el rubro de remuneraciones, incluyendo el gasto total en remuneraciones de todo el personal universitario.

- A partir de 1989, se incorpora a los informes el rubro de becas y estímulos, en el que se reporta el presupuesto ejercido en cada uno de los programas, conforme se van incorporando al gasto total.

Procedimiento:

A partir de estos datos, construimos una base de datos, por año, en la que se incorporan los montos correspondientes a cada rubro.

Una vez que contamos con los datos básicos, procedimos a la estandarización de los montos, para contar con datos comparables en nuevos pesos.

Finalmente, con el objetivo de observar la evolución del presupuesto, y permitir una comparación, a partir de un referente reciente, procedimos a deflactar estos datos, con base en el Índice de Precios al Consumidor del año 2000. Esto nos permite dirigir nuestra mirada a datos que pueden ser fácilmente asibles, considerando los efectos inflacionarios propios del análisis de series de datos en precios, que consideran períodos largos de tiempo.

Las condiciones salariales de los académicos en UAM, 1975-2000

Tomamos como base los tabuladores salariales, acordados entre la universidad y el sindicato, de cada año de nuestro análisis.

Consideramos los salarios para cada una de las categorías y niveles del tabulador.

De la misma forma que en los datos de presupuesto, en un segundo momento estandarizamos estos datos y, finalmente deflactamos, con base en el año 2000.

Ingresos máximos totales de los académicos en UAM 1989-2000

Con la incorporación de los programas de becas y estímulos, la composición de los ingresos de los académicos se modificó. Además del salario tabular base (y los ingresos contractuales que lo complementan) es posible obtener otros ingresos por la vía de estos programas.

A partir de esto, decidimos llevar a cabo un ejercicio que permitiera observar cómo impactan estos ingresos extraordinarios en los ingresos totales de los académicos. Para hacerlo, construimos una matriz que incorporara los siguientes datos, de cada año, entre 1989 y 2000:

- Salario base (tabuladores salariales)
- Salario mínimo. Cuatro de los programas se miden en salarios mínimos, el último se mide en quincenas del salario base.
- Las características de las becas y estímulos, sus variaciones en los montos y en la asignación.
- Finalmente, consideramos pertinente incorporar los ingresos que algunos de los académicos obtiene por la vía del SNI. En este caso, procedimos bajo un supuesto: los académicos con categoría de Asistente no acceden al SNI, los académicos con categoría de Asociado, pueden acceder al nivel de candidato a investigador y los académicos con categoría de Titular pueden tener acceso a los niveles 1,2 y 3 de investigador nacional.

Debemos aclarar, que en este ejercicio tomamos como dato base el monto a que asciende el salario tabular base, para cada categoría. Este es el único dato que no varía entre los académicos de una determinada categoría. Existen otras percepciones que deben ser consideradas en el total de los ingresos, que pueden ser comunes a todos, pero que varía considerablemente, según la situación de los académicos. Así, una aproximación más clara implicaría tomar los ingresos totales, que incluyen todas las prestaciones que por contrato forman parte de las percepciones contractuales.¹

Sin embargo, no contamos con la información necesaria para realizar un cálculo estimado sobre el peso que estas otras percepciones tienen en el conjunto de los ingresos, contractuales y no contractuales. De esta forma, la comparación se realiza entre salario tabular base y los ingresos obtenidos por becas, estímulos y SNI, para los casos en que así procede.

¹ Salario base, compensación, compensación por antigüedad, material didáctico, apoyo alimentario, despensa, apoyo por servicios, reconocimiento por antigüedad, prima vacacional, aguinaldo, ajuste de calendario, días de descanso obligatorio, ayuda para estudios de posgrado, días de descanso laborados, percepciones no cubiertas, prima dominical, ayuda para guarderías, reconocimiento al trabajo universitario, estímulo al personal de confianza, otras percepciones

Los cuadros que conforman este anexo, han sido contruïdos a partir de nuestra distinción de períodos de análisis, y aparecen en el orden en que han sido referidos en el capítulo 3.

Cuadro 1				
Salarios tabulares de académicos. 1975-1976				
Categorías	Precios corrientes		Precios constantes 2000	
	1975	1976	1975	1976
asistente a	4,880.00	7,800.00	10,376.13	14,318.97
asistente b	6,100.00	9,100.00	12,970.17	16,705.46
asistente c	7,100.00	10,200.00	15,096.43	18,724.80
asociado a	8,100.00	11,500.00	17,222.68	21,111.30
asociado b	9,100.00	12,750.00	19,348.94	23,406.01
asociado c	10,600.00	14,000.00	22,538.33	25,700.71
asociado d	12,100.00	14,750.00	25,727.71	27,077.54
titular a	13,100.00	15,500.00	27,853.97	28,454.36
titular b	15,100.00	17,600.00	32,106.48	32,309.47
titular c	17,100.00	19,700.00	36,359.00	36,164.57

Cuadro 2
Ejercicio Presupuestal 1976-1981
(miles de pesos)

Años	Precios Corrientes				Precios constantes 2000			
	Presupuesto ejercido total	Ejercicio inversión	Ejercicio operación	Remuneraciones	Presupuesto ejercido total	Ejercicio inversión	Ejercicio operación	Remuneraciones
1976	524,867	71,623	453,244	393,650	96,317	131,483	832,050	
1977	625,650	35,180	590,470	217,263	889,783	50,032	839,751	308,986
1978	1,314,192	244,106	1,070,086	426,508	1,346,326	250,075	1,096,251	436,937
1979	1,710,400	175,434	1,534,966	577,623	1,386,773	142,240	1,244,533	468,330
1980	2,465,613	298,136	2,167,477	885,619	1,562,805	188,971	1,373,835	561,341
1981	4,224,912	354,991	3,869,921	1,270,206	1,685,120	141,589	1,543,531	506,626

Cuadro 3
Salarios tabulares base, 1977-1981

Categorías	Precios Corrientes					Precios constantes del 2000				
	1977	1978	1979	1980	1981	1977	1978	1979	1980	1981
asistente a	10,299.00	11,535.00	13,035.00	15,642.00	20,178.00	14,646.97	13,969.22	13,353.73	12,682.36	12,789.63
asistente b	11,963.00	13,399.00	15,141.00	18,169.00	23,438.00	17,013.46	16,226.58	15,511.22	14,731.22	14,855.95
asistente c	13,159.00	14,738.00	16,654.00	19,985.00	25,781.00	18,714.38	17,848.15	17,061.22	16,203.61	16,341.04
asociado a	14,792.00	16,567.00	18,721.00	22,465.00	28,980.00	21,036.79	20,063.12	19,178.76	18,214.37	18,368.70
asociado b	16,373.00	18,338.00	20,722.00	24,866.00	32,077.00	23,285.25	22,207.85	21,228.69	20,161.07	20,331.70
asociado c	17,943.00	20,096.00	22,708.00	27,250.00	35,152.00	25,518.06	24,336.84	23,263.25	22,093.99	22,280.76
asociado d	18,889.00	21,156.00	23,906.00	28,687.00	37,006.00	26,863.44	25,620.53	24,490.54	23,259.09	23,455.90
titular a	19,825.00	22,204.00	25,091.00	30,109.00	38,841.00	28,194.59	26,889.69	25,704.52	24,412.04	24,619.00
titular b	22,477.00	25,174.00	28,447.00	34,136.00	44,035.00	31,966.20	30,486.45	29,142.57	27,677.08	27,911.17
titular c	25,119.00	28,133.00	31,790.00	38,148.00	49,211.00	35,723.58	34,069.88	32,567.32	30,929.97	31,191.92

Cuadro 4
Ejercicio Presupuestal 1982-1985
(miles de pesos)

Años	Precios Corrientes				Precios constantes 2000			
	Presupuesto ejercido total	Ejercicio inversión	Ejercicio operación	Remuneraciones	Presupuesto ejercido total	Ejercicio inversión	Ejercicio operación	Remuneraciones
1982	4.224.912	354.991	3.869.921	1.270.206	1.685.120	141.589	1.543.531	506.626
1983	5.977.738	558.120	5.419.618	1.698.533	1.180.993	110.265	1.070.728	335.571
1984	9.087.870	505.725	8.582.145	2.551.842	1.085.186	60.389	1.024.797	304.717
1985	14.569.430	742.095	13.827.335	4.199.033	1.102.853	56.174	1.046.679	317.852

Cuadro 5
Salarios tabulares base, 1982-1985

Categorías	Precios Corrientes				Precios Constantes 2000			
	1982	1983	1984	1985	1982	1983	1984	1985
asistente a	26.837.00	40.255.00	51.929.00	77.577.00	10.704.03	7.952.99	6.200.86	5.872.30
asistente b	31.173.00	42.862.00	55.292.00	82.602.00	12.433.46	8.468.04	6.602.44	6.252.67
asistente c	34.289.00	47.147.00	60.820.00	90.861.00	13.676.28	9.314.61	7.262.54	6.877.85
asociado a	38.543.00	52.996.00	68.365.00	99.272.00	15.373.01	10.470.17	8.163.49	7.514.53
asociado b	42.662.00	58.660.00	75.671.00	114.743.00	17.015.88	11.589.18	9.035.91	8.685.63
asociado c	46.752.00	64.284.00	82.926.00	127.471.00	18.647.19	12.700.28	9.902.23	9.649.09
asociado d	49.218.00	67.675.00	87.301.00	134.196.00	19.630.77	13.370.23	10.424.65	10.158.15
titular a	51.659.00	71.031.00	91.630.00	141.495.00	20.604.37	14.033.25	10.941.58	10.710.66
titular b	58.567.00	80.530.00	103.884.00	157.553.00	23.359.65	15.909.93	12.404.83	11.926.19
titular c	65.451.00	89.995.00	116.094.00	176.800.00	26.105.35	17.779.88	13.862.83	13.383.12

Cuadro 6
Ejercicio Presupuestal 1986-1988
(miles de pesos)

Años	Precios Corrientes				Precios constantes 2000			
	Presupuesto ejercido total	Ejercicio inversión	Ejercicio operación	Remuneraciones	Presupuesto ejercido total	Ejercicio inversión	Ejercicio operación	Remuneraciones
1986	24,531,047	2,003,312	22,527,735	7,244,505	997,096	81,427	915,669	294,462
1987	65,383,774	9,351,234	56,032,540	19,546,694	1,146,379	163,956	982,423	342,714
1988	141,109,204	17,794,799	123,314,416	40,840,622	1,155,234	145,683	1,009,551	334,354

Cuadro 7
Salarios tabulares base, 1986-1988

Categorías	Precios Corrientes			Precios Constantes 2000		
	1986	1987	1988	1986	1987	1988
asistente a	125,880.00	125,880.00	700,246.00	5,116.56	4,518.64	5,732.78
asistente b	133,473.00	271,611.00	737,941.00	5,425.18	4,762.18	6,041.38
asistente c	145,952.00	294,439.00	799,958.00	5,932.41	5,162.42	6,549.10
asociado a	158,664.00	317,695.00	955,176.00	6,449.11	5,570.17	7,819.84
asociado b	182,043.00	360,463.00	1,091,236.00	7,399.38	6,320.03	8,933.74
asociado c	201,278.00	395,650.00	1,196,408.00	8,181.21	6,936.97	9,794.76
asociado d	211,438.00	414,238.00	1,252,885.00	8,594.17	7,262.87	10,257.13
titular a	222,468.00	434,415.00	1,317,255.00	9,042.50	7,616.64	10,784.11
titular b	246,736.00	478,810.00	1,454,687.00	10,028.91	8,395.02	11,909.24
titular c	275,818.00	532,012.00	1,618,360.00	11,210.98	9,327.81	13,249.20

Cuadro 8
Ejercicio Presupuestal 1989-2000
(miles de pesos)

Años	Precios Corrientes					Precios constantes 2000				
	Presupuesto ejercido total	Ejercicio inversión	Ejercicio operación	Remuneraciones	Becas y Estímulos	Presupuesto ejercido total	Ejercicio inversión	Ejercicio operación	Remuneraciones	Becas y Estímulos
1989	184,187,374	17,807,592	166,379,782	49,080,139	1,022,348	1,256,506	121,481	1,135,025	334,819	6,974
1990	239,809,449	28,800,983	211,008,466	58,007,098	2,914,464	1,291,696	155,132	1,136,564	312,446	15,698
1991	318,234,671	44,829,275	273,405,396	77,004,338	n/d	1,397,430	196,854	1,200,576	338,141	n/d
1992	504,717,885	75,264,125	429,453,760	172,948,258	26,190,296	1,918,756	286,127	1,632,629	657,487	99,566
1993	622,170	130,687	491,483	170,948	49,354	2,155,114	452,682	1,702,432	592,141	170,957
1994	674,138	138,943	535,196	207,867	67,525	2,183,056	449,937	1,733,119	673,135	218,667
1995	822,338	120,498	701,840	273,212	96,557	1,972,581	289,044	1,683,537	655,365	231,615
1996	1,206,424	257,652	948,771	365,508	133,692	2,153,550	459,927	1,693,623	652,458	238,649
1997	1,554,258	336,743	1,217,514	498,108	190,124	2,300,056	498,327	1,801,729	737,121	281,353
1998	1,513,624	86,013	1,427,611	602,683	245,940	1,932,162	109,797	1,822,366	769,333	313,946
1999	1,734,951	68,921	1,666,030	716,984	291,813	1,899,625	75,463	1,824,162	785,037	319,511
2000	2,044,200	121,828	1,922,371	832,492	346,565	2,044,200	121,828	1,922,371	832,492	346,565

Cuadro 9
Salarios tabulares base, 1989-2000

Categorías	Precios Corrientes											
	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
asistente a	770,271.00	862,704.00	1,034,496.00	1,243,000.00	1,343.32	1,437.35	1,539.69	2,072.75	2,770.88	3,236.83	3,816.22	4,274.17
asistente b	811,735.00	909,143.00	1,099,013.00	1,356,000.00	1,473.16	1,576.28	1,688.51	2,273.10	2,273.10	3,549.70	4,185.10	4,687.31
asistente c	879,954.00	985,548.00	1,210,631.00	1,469,000.00	1,602.20	1,714.35	1,836.41	2,472.20	3,304.86	3,860.60	4,551.65	5,097.85
asociado a	1,050,694.00	1,176,777.00	1,416,069.00	1,695,000.00	1,853.20	1,982.92	2,134.42	2,884.05	3,890.66	4,553.63	5,368.73	6,012.98
asociado b	1,200,360.00	1,344,403.00	1,626,747.00	1,921,000.00	2,105.28	2,252.62	2,424.75	3,276.40	4,419.95	5,173.11	6,099.10	6,830.99
asociado c	1,316,049.00	1,473,975.00	1,803,018.00	2,147,000.00	2,365.12	2,530.68	2,724.02	3,680.75	4,965.43	5,811.54	6,851.81	7,674.02
asociado d	1,373,174.00	1,543,555.00	1,901,768.00	2,373,000.00	2,627.52	2,811.45	3,026.24	4,089.10	5,516.31	6,456.29	7,611.97	8,525.40
titular a	1,448,981.00	1,622,859.00	2,000,517.00	2,486,000.00	2,770.96	2,964.92	3,209.94	4,353.45	5,940.82	6,966.97	8,214.06	9,199.74
titular b	1,600,156.00	1,792,175.00	2,255,995.00	2,938,000.00	3,281.08	3,510.76	3,800.89	5,154.90	7,034.50	8,249.56	9,726.23	10,893.38
titular c	1,780,196.00	1,993,820.00	2,572,344.00	3,390,000.00	3,804.00	4,070.28	4,406.65	5,976.50	8,155.67	9,564.39	11,276.42	12,629.59

Cuadro 9
(continuación)

Categorías	Precios Constantes 2000											
	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
asistente a	5,254.71	4,646.82	4,542.67	4,725.44	4,653.08	4,654.56	3,693.33	3,700.00	4,100.46	4,131.86	4,178.44	4,274.17
asistente b	5,537.57	4,896.96	4,825.98	5,155.03	5,102.83	5,104.45	4,050.31	4,057.64	4,496.81	4,531.24	4,582.33	4,687.31
asistente c	6,002.95	5,308.50	5,316.12	5,584.61	5,549.80	5,551.56	4,405.08	4,413.05	4,890.67	4,928.11	4,983.67	5,097.85
asociado a	7,167.72	6,338.52	6,218.23	6,443.78	6,419.23	6,421.27	5,119.93	5,148.23	5,757.56	5,812.77	5,878.31	6,012.98
asociado b	8,188.73	7,241.42	7,143.36	7,302.95	7,292.41	7,294.64	5,816.36	5,848.60	6,540.83	6,603.55	6,678.00	6,830.99
asociado c	8,977.94	7,939.34	7,917.40	8,162.12	8,192.46	8,195.08	6,534.23	6,570.39	7,348.05	7,418.51	7,502.15	7,674.02
asociado d	9,367.65	8,314.12	8,351.03	9,021.29	9,101.37	9,104.29	7,259.18	7,299.33	8,163.27	8,241.55	8,334.47	8,525.40
titular a	9,884.79	8,741.28	8,784.66	9,450.88	9,598.23	9,601.27	7,699.83	7,771.21	8,791.48	8,893.44	8,993.70	9,199.74
titular b	10,916.09	9,653.27	9,906.51	11,169.22	11,365.22	11,368.86	9,117.37	9,201.85	10,409.95	10,530.68	10,649.40	10,893.38
titular c	12,144.31	10,739.40	11,295.66	12,887.56	13,176.54	13,180.75	10,570.44	10,668.47	12,069.10	12,209.08	12,346.73	12,629.59

Ingresos totales del período 1989-2000

Cuadro 10												
Ingresos máximos totales para académicos 1989												
Categoría y nivel	Sal. Mini mo	Sal. Base	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Cand. SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing. Max con SNI	Relación salario/ing
ASISTENTE A	8.64	770.27	96.28	160.47	224.66	0	0	0	0	994.93	994.93	77.42
ASISTENTE B	8.64	811.74	101.47	169.11	236.76	0	0	0	0	1048.49	1048.49	77.42
ASISTENTE C	8.64	879.95	109.99	183.32	256.65	0	0	0	0	1136.61	1136.61	77.42
ASOCIADO A	8.64	1050.69	131.34	218.89	306.45	549.6	0	0	0	1357.15	1906.75	55.1
ASOCIADO B	8.64	1200.36	150.04	250.07	350.1	549.6	0	0	0	1550.47	2100.07	57.16
ASOCIADO C	8.64	1316.05	164.51	274.18	383.85	549.6	0	0	0	1699.9	2249.5	58.5
ASOCIADO D	8.64	1373.17	171.65	286.08	400.51	549.6	0	0	0	1773.68	2323.28	59.1
TITULAR A	8.64	1448.98	181.12	301.87	422.62	549.6	824.4	1099.2	1648.8	1871.6	2421.2	59.85
TITULAR B	8.64	1600.16	200.02	333.37	466.71	549.6	824.4	1099.2	1648.8	2066.87	2616.47	61.16
TITULAR C	8.64	1780.2	222.52	370.87	519.22	549.6	824.4	1099.2	1648.8	2299.42	3948.22	45.09

Cuadro 11												
Ingresos máximos totales para académicos 1989. Precios constantes 2000												
Categoría y nivel	Sal. min. Def.	Sal. Base def.	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo B	Cand. SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing. Máx. sin SNI	Ing. Máx. con SNI	Relación salario/ing
ASISTENTE A	58.94	5254.71	656.84	1094.73	1532.62	0	0	0	0	6787.33	6787.33	77.42
ASISTENTE B	58.94	5537.57	692.2	1153.66	1615.12	0	0	0	0	7152.69	7152.69	77.42
ASISTENTE C	58.94	6002.95	750.37	1250.61	1750.86	0	0	0	0	7753.81	7753.81	77.42
ASOCIADO A	58.94	7167.72	895.97	1493.28	2090.59	549.6	0	0	0	9258.31	9807.91	73.08
ASOCIADO B	58.94	8188.73	1023.59	1705.98	2388.38	549.6	0	0	0	10577.11	11126.71	73.6
ASOCIADO C	58.94	8977.94	1122.24	1870.41	2618.57	549.6	0	0	0	11596.51	12146.11	73.92
ASOCIADO D	58.94	9367.65	1170.96	1951.59	2732.23	549.6	0	0	0	12099.88	12649.48	74.06
TITULAR A	58.94	9884.79	1235.6	2059.33	2883.06	549.6	824.4	1099.2	1648.8	12767.86	14416.66	68.57
TITULAR B	58.94	10916.09	1364.51	2274.19	3183.86	549.6	824.4	1099.2	1648.8	14099.95	15748.75	69.31
TITULAR C	58.94	12144.31	1518.04	2530.06	3542.09	549.6	824.4	1099.2	1648.8	15686.39	17335.19	70.06

Cuadro 12
Ingresos máximos totales para académicos 1990

Categoría y nivel	Sal Min.	Sal base	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	Can SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing Max con SNI	Rel. Sal/Ing
ASISTENTE A	10.08	862.7	107.84	179.73	251.62	0	0	0	0	0	1114.33	1114.33	77.42
ASISTENTE B	10.08	909.14	113.64	189.4	265.17	0	0	0	0	0	1174.31	1174.31	77.42
ASISTENTE C	10.08	985.55	123.19	205.32	287.45	0	0	0	0	0	1273	1273	77.42
ASOCIADO A	10.08	1176.78	147.1	245.16	343.23	151.2	604.8	0	0	0	1671.2	2276	51.7
ASOCIADO B	10.08	1344.4	168.05	280.08	392.12	302.4	604.8	0	0	0	2038.92	2643.72	50.85
ASOCIADO C	10.08	1473.98	184.25	307.08	429.91	453.6	604.8	0	0	0	2357.48	2962.28	49.76
ASOCIADO D	10.08	1543.56	192.94	321.57	450.2	604.8	604.8	0	0	0	2598.56	3203.36	48.19
TITULAR A	10.08	1622.86	202.86	338.1	473.33	907.2	604.8	907.2	1209.6	1814.4	3003.39	4817.79	33.68
TITULAR B	10.08	1792.18	224.02	373.37	522.72	1209.6	604.8	907.2	1209.6	1814.4	3524.49	5338.89	33.57
TITULAR C	10.08	1993.82	249.23	415.38	581.53	1663.2	604.8	907.2	1209.6	1814.4	4238.55	6052.95	32.94

Cuadro 13
Ingresos máximos totales para académicos 1990. Precios constantes 2000.

Categoría y nivel	Sal min Def.	Sal base Def.	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	Can SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing Max con SNI	Rel. Sal/Ing
ASISTENTE A	54.29	4646.82	580.85	968.09	1355.32	0	0	0	0	0	6002.14	6002.14	77.42
ASISTENTE B	54.29	4896.96	612.12	1020.2	1428.28	0	0	0	0	0	6325.23	6325.23	77.42
ASISTENTE C	54.29	5308.5	663.56	1105.94	1548.31	0	0	0	0	0	6856.81	6856.81	77.42
ASOCIADO A	54.29	6338.52	792.32	1320.53	1848.74	814.42	604.8	0	0	0	9001.68	9606.48	65.98
ASOCIADO B	54.29	7241.42	905.18	1508.63	2112.08	1628.83	604.8	0	0	0	10982.33	11587.13	62.5
ASOCIADO C	54.29	7939.33	992.42	1654.03	2315.64	2443.25	604.8	0	0	0	12698.22	13303.02	59.68
ASOCIADO D	54.29	8314.12	1039.26	1732.11	2424.95	3257.66	604.8	0	0	0	13996.73	14601.53	56.94
TITULAR A	54.29	8741.28	1092.66	1821.1	2549.54	4886.49	604.8	907.2	1209.6	1814.4	16177.3	17991.7	48.59
TITULAR B	54.29	9653.27	1206.66	2011.1	2815.54	6515.32	604.8	907.2	1209.6	1814.4	18984.13	20798.53	46.41
TITULAR C	54.29	10739.4	1342.42	2237.37	3132.32	8958.57	604.8	907.2	1209.6	1814.4	22830.29	24644.69	43.58

Cuadro 14
Ingresos máximos totales para académicos 1991

Categoría y Nivel	Sal. Min	Sal. Base	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS min	ETAS max	Can SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin Sni	Ing Max con SNI	Rel. Sal/Ing
ASISTENTE A	11.9	1034.5	129.31	215.52	301.73	0	0	0	0	0	0	0	1336.22	1336.22	77.42
ASISTENTE B	11.9	1099.01	137.38	228.96	320.55	0	0	0	0	0	0	0	1419.56	1419.56	77.42
ASISTENTE C	11.9	1210.63	151.33	252.21	353.1	0	0	0	0	0	0	0	1563.73	1563.73	77.42
ASOCIADO A	11.9	1416.07	177.01	295.01	413.02	178.5	0	0	1071	0	0	0	2007.59	3078.59	46
ASOCIADO B	11.9	1626.75	203.34	338.91	474.47	357	0	0	1071	0	0	0	2458.21	3529.21	46.09
ASOCIADO C	11.9	1803.02	225.38	375.63	525.88	535.5	0	0	1071	0	0	0	2864.4	3935.4	45.82
ASOCIADO D	11.9	1901.77	237.72	396.2	554.68	714	0	0	1071	0	0	0	3170.45	4241.45	44.84
TITULAR A	11.9	2000.52	250.06	416.77	583.48	1071	0	0	1071	1428	2856	15918	3655	19573	10.22
TITULAR B	11.9	2256	282	470	658	1428	0	0	1071	1428	2856	15918	4341.99	20260	11.14
TITULAR C	11.9	2572.34	321.54	535.91	750.27	1963.5	357	1963.5	1071	1428	2856	15918	7249.61	23167.6	11.1

Cuadro 15
Ingresos máximos totales para académicos 1991. Precios constantes 2000

Categoría y Nivel	Sal. Min def.	Sal base def.	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS min	ETAS max	Can SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing Max con SNI	Rel. Sal/Ing
ASISTENTE A	52.26	4542.67	567.83	946.39	1324.95	0	0	0	0	0	0	0	5867.62	5867.62	77.42
ASISTENTE B	52.26	4825.98	603.25	1005.41	1407.58	0	0	0	0	0	0	0	6233.56	6233.56	77.42
ASISTENTE C	52.26	5316.12	664.51	1107.52	1550.53	0	0	0	0	0	0	0	6866.65	6866.65	77.42
ASOCIADO A	52.26	6218.23	777.28	1295.47	1813.65	783.83	0	0	1071	0	0	0	8815.72	9886.72	62.89
ASOCIADO B	52.26	7143.36	892.92	1488.2	2083.48	1567.66	0	0	1071	0	0	0	10794.5	11865.5	60.2
ASOCIADO C	52.26	7917.4	989.68	1649.46	2309.24	2351.48	0	0	1071	0	0	0	12578.1	13649.1	58.01
ASOCIADO D	52.26	8351.03	1043.88	1739.8	2435.72	3135.31	0	0	1071	0	0	0	13922.1	14993.1	55.7
TITULAR A	52.26	8784.66	1098.08	1830.14	2562.19	4702.97	0	0	1071	1428	2856	15918	16049.8	31967.8	27.48
TITULAR B	52.26	9906.51	1238.31	2063.86	2889.4	6270.63	0	0	1071	1428	2856	15918	19066.5	34984.5	28.32
TITULAR C	52.26	11295.7	1411.96	2353.26	3294.57	8622.11	1567.66	8622.11	1071	1428	2856	15918	31834.5	47752.5	23.65

Cuadro 16
Ingresos máximos totales para académicos 1992

Categoría y Nivel	Sal. Min	Sal. Base	Est. A	Est B	Est. C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	Beca Doc.	Can SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing Max con SNI	Rel. Sal/Ing
ASISTENTE A	13.33	1243	155.38	258.96	362.54	0	0	0	0	0	0	0	0	1605.5	1605.5	77.42
ASISTENTE B	13.33	1356	169.5	282.5	395.5	0	0	0	0	0	0	0	0	1751.5	1751.5	77.42
ASISTENTE C	13.33	1469	183.63	306.04	428.46	0	0	0	0	0	0	0	0	1897.5	1897.5	77.42
ASOCIADO A	13.33	1695	211.88	353.13	494.38	199.95	0	0	99.98	1199.7	0	0	0	2489.3	3689	45.95
ASOCIADO B	13.33	1921	240.13	400.21	560.29	399.9	0	0	199.95	1199.7	0	0	0	3081.1	4280.8	44.87
ASOCIADO C	13.33	2147	268.38	447.29	626.21	599.85	0	0	299.93	1199.7	0	0	0	3673	4872.7	44.06
ASOCIADO D	13.33	2373	296.63	494.38	692.13	799.8	0	0	399.9	1199.7	0	0	0	4264.8	5464.5	43.43
TITULAR A	13.33	2486	310.75	517.92	725.08	1199.7	0	0	599.85	1199.7	1599.6	1999.5	3199.2	5010.6	8209.8	30.28
TITULAR B	13.33	2938	367.25	612.08	856.92	1599.6	0	0	799.8	1199.7	1599.6	1999.5	3199.2	6194.3	9393.5	31.28
TITULAR C	13.33	3390	423.75	706.25	988.75	2199.5	399.9	2199.5	1099.7	1199.7	1599.6	1999.5	3199.2	9877.4	13077	25.92

Cuadro 17
Ingresos máximos totales de académicos 1992. Precios constantes de 2000

Categoría y Nivel	Sal mín def	Sal base def	Est. A	Est. B	Est. C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	Beca Doc.	Can SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing Max con SNI	Rel. Sal/Ing
ASISTENTE A	50.68	4725.4	590.68	984.47	1378.3	0	0	0	0	0	0	0	0	6103.7	6103.7	77.42
ASISTENTE B	50.68	5155	644.38	1074	1503.6	0	0	0	0	0	0	0	0	6658.6	6658.6	77.42
ASISTENTE C	50.68	5584.6	698.08	1163.5	1628.8	0	0	0	0	0	0	0	0	7213.5	7213.5	77.42
ASOCIADO A	50.68	6443.8	805.47	1342.5	1879.4	760.14	0	0	380.07	1199.7	0	0	0	9463.4	10663	60.43
ASOCIADO B	50.68	7303	912.87	1521.5	2130	1520.3	0	0	760.14	1199.7	0	0	0	11713	12913	56.55
ASOCIADO C	50.68	8162.1	1020.3	1700.4	2380.6	2280.4	0	0	1140.2	1199.7	0	0	0	13963	15163	53.83
ASOCIADO D	50.68	9021.3	1127.7	1879.4	2631.2	3040.6	0	0	1520.3	1199.7	0	0	0	16213	17413	51.81
TITULAR A	50.68	9450.9	1181.4	1968.9	2756.5	4560.8	0	0	2280.4	1199.7	1599.6	1999.5	3199.2	19049	22248	42.48
TITULAR B	50.68	11169	1396.2	2326.9	3257.7	6081.1	0	0	3040.6	1199.7	1599.6	1999.5	3199.2	23549	26748	41.76
TITULAR C	50.68	12888	1611	2684.9	3758.9	8361.5	1520.3	8361.5	4180.8	1199.7	1599.6	1999.5	3199.2	37550	40749	31.63

Cuadro 18
Ingresos máximos totales para académicos 1993

Categoría y Nivel	Sal. Mín	Sal. Base	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	Beca doc.
ASISTENTE A	37.9	1343.32	167.92	279.86	391.8	0	0	0	0
ASISTENTE B	37.9	1473.16	184.15	306.91	429.67	0	0	0	0
ASISTENTE C	37.9	1602.2	200.28	333.79	467.31	0	0	0	0
ASOCIADO A	37.9	1853.2	231.65	386.08	540.52	568.5	0	0	284.25
ASOCIADO B	37.9	2105.28	263.16	438.6	614.04	1137	0	0	568.5
ASOCIADO C	37.9	2365.12	295.64	492.73	689.83	1705.5	0	0	852.75
ASOCIADO D	37.9	2627.52	328.44	547.4	766.36	2274	0	0	1137
TITULAR A	37.9	2770.96	346.37	577.28	808.2	3411	0	0	1705.5
TITULAR B	37.9	3281.08	410.14	683.56	956.98	4548	0	0	2274
TITULAR C	37.9	3804	475.5	792.5	1109.5	6253.5	1137	6253.5	3126.75

Continuacion...

Estimulo al grado Lic.	Est. grado maestría	Est. grado doct.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	1735.12	1735.12	77.42
0	0	0	0	0	0	0	1902.83	1902.83	77.42
0	0	0	0	0	0	0	2069.51	2069.51	77.42
142.13	284.25	426.37	1284.3	0	0	0	3672.84	4957.14	37.38
284.25	568.5	852.75	1284.3	0	0	0	5277.57	6561.87	32.08
426.37	852.75	1279.12	1284.3	0	0	0	6892.32	8176.62	28.93
568.5	1137	1705.5	1284.3	0	0	0	8510.38	9794.68	26.83
852.75	1705.5	2558.25	1284.3	2140.5	2568.6	3852.9	11253.91	15106.81	18.34
1137	2274	3411	1284.3	2140.5	2568.6	3852.9	14471.06	18323.96	17.91
1563.38	3126.75	4690.13	1284.3	2140.5	2568.6	3852.9	25237.38	29090.28	13.08

Cuadro 19
Ingresos máximos totales para académicos 1993. Precios constantes del 2000

Categoría y Nivel	Sal. Min def.	Sal base def.	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	Beca Doc.
ASISTENTE A	131.28	4653.08	581.63	969.39	1357.15	0	0	0	0
ASISTENTE B	131.28	5102.83	637.85	1063.09	1488.32	0	0	0	0
ASISTENTE C	131.28	5549.8	693.73	1156.21	1618.69	0	0	0	0
ASOCIADO A	131.28	6419.23	802.4	1337.34	1872.28	1969.21	0	0	984.6
ASOCIADO B	131.28	7292.41	911.55	1519.25	2126.95	3938.41	0	0	1969.21
ASOCIADO C	131.28	8192.46	1024.06	1706.76	2389.47	5907.62	0	0	2953.81
ASOCIADO D	131.28	9101.37	1137.67	1896.12	2654.57	7876.83	0	0	3938.41
TITULAR A	131.28	9598.23	1199.78	1999.63	2799.48	11815.24	0	0	5907.62
TITULAR B	131.28	11365.22	1420.65	2367.75	3314.86	15753.66	0	0	7876.83
TITULAR C	131.28	13176.54	1647.07	2745.11	3843.16	21661.28	3938.41	21661.28	10830.64

Continuación...

est grado lic.	est gra maest.	est gra doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	6010.23	6010.23	77.42
0	0	0	0	0	0	0	6591.15	6591.15	77.42
0	0	0	0	0	0	0	7168.5	7168.5	77.42
492.3	984.6	1476.91	1284.3	0	0	0	12722.23	14006.53	45.83
984.6	1969.21	2953.81	1284.3	0	0	0	18280.79	19565.09	37.27
1476.91	2953.81	4430.72	1284.3	0	0	0	23874.07	25158.37	32.56
1969.21	3938.41	5907.62	1284.3	0	0	0	29478.81	30763.11	29.59
2953.81	5907.62	8861.43	1284.3	2140.5	2568.6	3852.9	38982.01	42834.91	22.41
3938.41	7876.83	11815.24	1284.3	2140.5	2568.6	3852.9	50125.8	53978.7	21.06
5415.32	10830.64	16245.96	1284.3	2140.5	2568.6	3852.9	87418.86	91271.76	14.44

Cuadro 20
Ingresos máximos totales para académicos 1994

Categoría y Nivel	Sal. Mín	Sal. Base	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	Beca doc.
ASISTENTE A	15.27	1437.35	179.67	299.45	419.23	0	0	0	0
ASISTENTE B	15.27	1576.28	197.04	328.39	459.75	0	0	0	0
ASISTENTE C	15.27	1714.35	214.29	357.16	500.02	0	0	0	0
ASOCIADO A	15.27	1982.92	247.87	413.11	578.35	229.05	0	0	114.53
ASOCIADO B	15.27	2252.62	281.58	469.3	657.01	458.1	0	0	229.05
ASOCIADO C	15.27	2530.68	316.33	527.23	738.11	687.15	0	0	343.58
ASOCIADO D	15.27	2811.45	351.43	585.72	820.01	916.2	0	0	458.1
TITULAR A	15.27	2964.92	370.62	617.69	864.77	1374.3	0	0	687.15
TITULAR B	15.27	3510.76	438.85	731.41	1023.97	1832.4	0	0	916.2
TITULAR C	15.27	4070.28	508.79	847.98	1187.17	2519.55	458.1	2519.55	1259.78

Continuación...

Estímulo grado lic.	est grado maes.	est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	1856.58	1856.58	77.42
0	0	0	0	0	0	0	2036.03	2036.03	77.42
0	0	0	0	0	0	0	2214.37	2214.37	77.42
57.26	114.53	171.79	1374.3	0	0	0	3076.63	4450.93	44.55
114.53	229.05	343.58	1374.3	0	0	0	3940.36	5314.66	42.39
171.79	343.58	515.36	1374.3	0	0	0	4814.88	6189.18	40.89
229.05	458.1	687.15	1374.3	0	0	0	5692.91	7067.21	39.78
343.58	687.15	1030.73	1374.3	2290.5	2748.6	4122.9	6921.86	11044.76	26.84
458.1	916.2	1374.3	1374.3	2290.5	2748.6	4122.9	8657.63	12780.53	27.47
629.89	1259.78	1889.66	1374.3	2290.5	2748.6	4122.9	13445.98	17568.88	23.17

Cuadro 21
Ingresos máximos totales para académicos 1994. Precios constantes de 2000

Categoría y Nivel	Sal. Min def.	Sal base def.	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	Beca Doc.
ASISTENTE A	49.45	4654.56	581.82	969.7	1357.58	0	0	0	0
ASISTENTE B	49.45	5104.45	638.06	1063.43	1488.8	0	0	0	0
ASISTENTE C	49.45	5551.56	693.95	1156.58	1619.21	0	0	0	0
ASOCIADO A	49.45	6421.27	802.66	1337.76	1872.87	741.73	0	0	370.87
ASOCIADO B	49.45	7294.64	911.83	1519.72	2127.6	1483.46	0	0	741.73
ASOCIADO C	49.45	8195.08	1024.38	1707.31	2390.23	2225.19	0	0	1112.6
ASOCIADO D	49.45	9104.29	1138.04	1896.73	2655.42	2966.92	0	0	1483.46
TITULAR A	49.45	9601.27	1200.16	2000.27	2800.37	4450.38	0	0	2225.19
TITULAR B	49.45	11368.86	1421.11	2368.51	3315.92	5933.84	0	0	2966.92
TITULAR C	49.45	13180.75	1647.59	2745.99	3844.39	8159.04	1483.46	8159.04	4079.52

Continuación...

est grado lic.	est grado maes.	est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	6012.14	6012.14	77.42
0	0	0	0	0	0	0	6593.25	6593.25	77.42
0	0	0	0	0	0	0	7170.77	7170.77	77.42
185.43	370.87	556.3	1284.3	0	0	0	9963.04	11247.34	57.09
370.87	741.73	1112.6	1284.3	0	0	0	12760.03	14044.33	51.94
556.3	1112.6	1668.89	1284.3	0	0	0	15591.99	16876.29	48.56
741.73	1483.46	2225.19	1284.3	0	0	0	18435.29	19719.59	46.17
1112.6	2225.19	3337.79	1284.3	2140.5	2568.6	3852.9	22415.01	26267.91	36.55
1483.46	2966.92	4450.38	1284.3	2140.5	2568.6	3852.9	28035.93	31888.83	35.65
2039.76	4079.52	6119.28	1284.3	2140.5	2568.6	3852.9	43542	47394.9	27.81

Cuadro 22
Ingresos máximos totales para académicos 1995

Categoría y Nivel	Sal. Min	Sal. Base	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS min	ETAS max	Beca doc nivel a	Beca doc nivel b
ASISTENTE A	16.34	1539.69	192.46	320.77	449.08	0	0	0	0	0
ASISTENTE B	16.34	1688.51	211.06	351.77	492.48	0	0	0	0	0
ASISTENTE C	16.34	1836.41	229.55	382.59	535.62	0	0	0	0	0
ASOCIADO A	16.34	2134.42	266.8	444.67	622.54	245.1	0	0	122.55	147.06
ASOCIADO B	16.34	2424.75	303.09	505.16	707.22	490.2	0	0	245.1	318.63
ASOCIADO C	16.34	2724.02	340.5	567.5	794.51	735.3	0	0	367.65	441.18
ASOCIADO D	16.34	3026.24	378.28	630.47	882.65	980.4	0	0	490.2	588.24
TITULAR A	16.34	3209.94	401.24	668.74	936.23	1470.6	0	0	735.3	906.87
TITULAR B	16.34	3800.89	475.11	791.85	1108.59	1960.8	0	0	980.4	1200.99
TITULAR C	16.34	4406.65	550.83	918.05	1285.27	2696.1	490.2	2696.1	1348.05	1666.68

Continuación...

beca doc nivel c	beca doc nivel d	est grado lic.	est grado maes.	est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max cin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1988.77	1988.77	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	0	2180.99	2180.99	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	0	2372.03	2372.03	77.42
196.08	245.1	61.28	122.55	183.83	1647	0	0	0	3430.98	5077.98	42.03
416.67	490.2	122.55	245.1	367.65	1647	0	0	0	4480.02	6127.02	39.57
612.75	735.3	183.83	367.65	551.48	1647	0	0	0	5540.6	7187.6	37.9
833.34	980.4	245.1	490.2	735.3	1647	0	0	0	6604.99	8251.99	36.67
1225.5	1470.6	367.65	735.3	1102.95	1647	3294	4392	7686	8190.32	15876.32	20.22
1617.66	1960.8	490.2	980.4	1470.6	1647	3294	4392	7686	10301.68	17987.68	21.13
2254.92	2696.1	674.03	1348.05	2022.08	1647	3294	4392	7686	15802.3	23488.3	18.76

Cuadro 23
Ingresos máximos totales para académicos 1995. Precios constantes de 2000

Categoría y Nivel	Sal. Mín def.	Sal base def.	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS min	ETAS max	Beca doc nivel a	Beca doc nivel b	Beca doc nivel c
ASISTENTE A	39.2	3693.33	461.67	769.44	1077.22	0	0	0	0	0	0
ASISTENTE B	39.2	4050.31	506.29	843.81	1181.34	0	0	0	0	0	0
ASISTENTE C	39.2	4405.08	550.64	917.73	1284.82	0	0	0	0	0	0
ASOCIADO A	39.2	5119.93	639.99	1066.65	1493.31	587.93	0	0	293.97	352.76	470.35
ASOCIADO B	39.2	5816.36	727.05	1211.74	1696.44	1175.87	0	0	587.93	764.31	999.49
ASOCIADO C	39.2	6534.23	816.78	1361.3	1905.82	1763.8	0	0	881.9	1058.28	1469.83
ASOCIADO D	39.2	7259.18	907.4	1512.33	2117.26	2351.73	0	0	1175.87	1411.04	1998.97
TITULAR A	39.2	7699.83	962.48	1604.13	2245.78	3527.6	0	0	1763.8	2175.35	2939.66
TITULAR B	39.2	9117.37	1139.67	1899.45	2659.23	4703.46	0	0	2351.73	2880.87	3880.36
TITULAR C	39.2	10570.44	1321.3	2202.17	3083.04	6467.26	1175.87	6467.26	3233.63	3997.94	5408.98

Continuación....

beca doc nivel d	Est grado lic.	Est grado maes.	Est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	0	4770.55	4770.55	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	5231.65	5231.65	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	5689.9	5689.9	77.42
587.93	146.98	293.97	440.95	1647	0	0	0	8230.06	9877.06	51.84
1175.87	293.97	587.93	881.9	1647	0	0	0	10746.43	12393.43	46.93
1763.8	440.95	881.9	1322.85	1647	0	0	0	13290.5	14937.5	43.74
2351.73	587.93	1175.87	1763.8	1647	0	0	0	15843.7	17490.7	41.5
3527.6	881.9	1763.8	2645.7	1647	3294	4392	7686	19646.51	27332.51	28.17
4703.46	1175.87	2351.73	3527.6	1647	3294	4392	7686	24711.13	32397.13	28.14
6467.26	1616.82	3233.63	4850.45	1647	3294	4392	7686	37905.71	45591.71	23.18

Cuadro 24
Ingresos máximos totales para académicos 1996

Categoría y Nivel	Sal. Min	Sal. Base	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS min	ETAS max	Beca doc nivel a	Beca doc nivel b
ASISTENTE A	20.15	2072.75	259.09	431.82	604.55	0	0	0	0	0
ASISTENTE B	20.15	2273.1	284.14	473.56	662.99	0	0	0	0	0
ASISTENTE C	20.15	2472.2	309.02	515.04	721.06	0	0	0	0	0
ASOCIADO A	20.15	2884.05	360.51	600.84	841.18	302.25	0	0	151.13	181.35
ASOCIADO B	20.15	3276.4	409.55	682.58	955.62	604.5	0	0	302.25	392.93
ASOCIADO C	20.15	3680.75	460.09	766.82	1073.55	906.75	0	0	453.37	544.05
ASOCIADO D	20.15	4089.1	511.14	851.9	1192.65	1209	0	0	604.5	725.4
TITULAR A	20.15	4353.45	544.18	906.97	1269.76	1813.5	0	0	906.75	1118.32
TITULAR B	20.15	5154.9	644.36	1073.94	1503.51	2418	0	0	1209	1481.03
TITULAR C	20.15	5976.5	747.06	1245.1	1743.15	3324.75	604.5	3324.75	1662.37	2055.3

Continuación...

beca doc nivel c	beca doc nivel d	Est grado lic.	est grado maes.	est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	0	0	2677.3	2677.3	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	0	2936.09	2936.09	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	0	3193.26	3193.26	77.42
241.8	302.25	75.56	151.13	302.25	2034	0	0	0	4631.98	6665.98	43.27
513.82	604.5	151.13	302.25	604.5	2034	0	0	0	6045.52	8079.52	40.55
755.63	906.75	226.69	453.37	906.75	2034	0	0	0	7474.55	9508.55	38.71
1027.65	1209	302.25	604.5	1209	2034	0	0	0	8908.75	10942.75	37.37
1511.25	1813.5	453.37	906.75	1813.5	2034	4068	5424	9492	11063.71	20555.71	21.18
1994.85	2418	604.5	1209	2418	2034	4068	5424	9492	13912.41	23404.41	22.03
2780.7	3324.75	831.19	1662.37	3324.75	2034	4068	5424	9492	21018.65	30510.65	19.59

Cuadro 25
Ingresos máximos totales para académicos 1996. Precios constantes de 2000.

Categoría y Nivel	Sal. Mín def.	Sal base def.	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	Beca doc nivel a	Beca doc nivel b	beca doc nivel c
ASISTENTE A	35.97	3700	462.5	770.83	1079.17	0	0	0	0	0	0
ASISTENTE B	35.97	4057.64	507.21	845.34	1183.48	0	0	0	0	0	0
ASISTENTE C	35.97	4413.05	551.63	919.39	1287.14	0	0	0	0	0	0
ASOCIADO A	35.97	5148.23	643.53	1072.55	1501.57	539.54	0	0	269.77	323.72	431.63
ASOCIADO B	35.97	5848.6	731.08	1218.46	1705.84	1079.07	0	0	539.54	701.4	917.21
ASOCIADO C	35.97	6570.39	821.3	1368.83	1916.37	1618.61	0	0	809.31	971.17	1348.84
ASOCIADO D	35.97	7299.33	912.42	1520.69	2128.97	2158.15	0	0	1079.07	1294.89	1834.43
TITULAR A	35.97	7771.21	971.4	1619	2266.6	3237.22	0	0	1618.61	1996.29	2697.69
TITULAR B	35.97	9201.85	1150.23	1917.05	2683.87	4316.3	0	0	2158.15	2643.73	3560.95
TITULAR C	35.97	10668.47	1333.56	2222.6	3111.64	5934.91	1079.07	5934.91	2967.45	3668.85	4963.74

Continuación...										
beca doc nivel d	est grado lic.	est grado maes.	est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	0	4779.17	4779.17	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	5241.12	5241.12	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	5700.19	5700.19	77.42
539.54	134.88	269.77	539.54	2034	0	0	0	8268.41	10302.41	49.97
1079.07	269.77	539.54	1079.07	2034	0	0	0	10791.67	12825.67	45.6
1618.61	404.65	809.31	1618.61	2034	0	0	0	13342.59	15376.59	42.73
2158.15	539.54	1079.07	2158.15	2034	0	0	0	15902.75	17936.75	40.69
3237.22	809.31	1618.61	3237.22	2034	4068	5424	9492	19749.48	29241.48	26.58
4316.3	1079.07	2158.15	4316.3	2034	4068	5424	9492	24834.62	34326.62	26.81
5934.91	1483.73	2967.45	5934.91	2034	4068	5424	9492	37519.74	47011.74	22.69

Cuadro 26
Ingresos máximos totales para académicos 1997

Categoría y Nivel	Sal. Mín	Sal. Base	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	Beca doc nivel a	beca doc nivel b
ASISTENTE A	26.45	2770.88	346.36	577.27	808.17	0	0	0	0	0
ASISTENTE B	26.45	3038.71	379.84	633.06	886.29	0	0	0	0	0
ASISTENTE C	26.45	3304.86	413.11	688.51	963.92	0	0	0	0	0
ASOCIADO A	26.45	3890.66	486.33	810.55	1134.78	396.75	0	0	198.38	238.05
ASOCIADO B	26.45	4419.95	552.49	920.82	1289.15	793.5	0	0	396.75	515.78
ASOCIADO C	26.45	4965.43	620.68	1034.46	1448.25	1190.25	0	0	595.13	714.15
ASOCIADO D	26.45	5516.31	689.54	1149.23	1608.92	1587	0	0	793.5	952.2
TITULAR A	26.45	5940.82	742.6	1237.67	1732.74	2380.5	0	0	1190.25	1467.98
TITULAR B	26.45	7034.5	879.31	1465.52	2051.73	3174	0	0	1587	1944.08
TITULAR C	26.45	8155.67	1019.46	1699.1	2378.74	4364.25	793.5	4364.25	2182.13	2697.9

Continuación...											
beca doc nivel c	beca doc nivel d	est grado lic.	est grado maes.	est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	0	0	3579.05	3579.05	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	0	3925	3925	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4268.78	4268.78	77.42
317.4	396.75	99.19	198.38	396.75	2380.5	0	0	0	6215.69	8596.19	45.26
674.47	793.5	198.38	396.75	793.5	2380.5	0	0	0	8089.6	10470.1	42.21
991.88	1190.25	297.56	595.13	1190.25	2380.5	0	0	0	9984.43	12364.93	40.16
1348.95	1587	396.75	793.5	1587	2380.5	0	0	0	11886.23	14266.73	38.67
1983.75	2380.5	595.13	1190.25	2380.5	2380.5	4761	6348	11109	14815.06	25924.06	22.92
2618.55	3174	793.5	1587	3174	2380.5	4761	6348	11109	18608.23	29717.23	23.67
3650.1	4364.25	1091.06	2182.13	4364.25	2380.5	4761	6348	11109	27991.41	39100.41	20.86

Cuadro 27
Ingresos máximos totales para académicos 1997. Precios constantes de 2000

Categoría y Nivel	Sal. Min def.	Sal base def.	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	Beca doc nivel a	beca doc nivel b	beca doc nivel c
ASISTENTE A	39.14	4100.46	512.56	854.26	1195.97	0	0	0	0	0	0
ASISTENTE B	39.14	4496.81	562.1	936.84	1311.57	0	0	0	0	0	0
ASISTENTE C	39.14	4890.67	611.33	1018.89	1426.45	0	0	0	0	0	0
ASOCIADO A	39.14	5757.56	719.7	1199.49	1679.29	587.13	0	0	293.56	352.28	469.7
ASOCIADO B	39.14	6540.83	817.6	1362.67	1907.74	1174.25	0	0	587.13	763.27	998.12
ASOCIADO C	39.14	7348.05	918.51	1530.84	2143.18	1761.38	0	0	880.69	1056.83	1467.82
ASOCIADO D	39.14	8163.27	1020.41	1700.68	2380.95	2348.51	0	0	1174.25	1409.11	1996.23
TITULAR A	39.14	8791.48	1098.93	1831.56	2564.18	3522.76	0	0	1761.38	2172.37	2935.64
TITULAR B	39.14	10409.95	1301.24	2168.74	3036.24	4697.02	0	0	2348.51	2876.92	3875.04
TITULAR C	39.14	12069.1	1508.64	2514.4	3520.16	6458.4	1174.25	6458.4	3229.2	3992.47	5401.57

Continuación...										
beca doc nivel d	est gr ado lic.	est grado maes.	est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	0	5296.43	5296.43	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	5808.38	5808.38	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	6317.12	6317.12	77.42
587.13	146.78	293.56	587.13	2380.5	0	0	0	9198.23	11578.73	49.73
1174.25	293.56	587.13	1174.25	2380.5	0	0	0	11971.33	14351.83	45.57
1761.38	440.35	880.69	1761.38	2380.5	0	0	0	14775.38	17155.88	42.83
2348.51	587.13	1174.25	2348.51	2380.5	0	0	0	17589.75	19970.25	40.88
3522.76	880.69	1761.38	3522.76	2380.5	4761	6348	11109	21923.95	33032.95	26.61
4697.02	1174.25	2348.51	4697.02	2380.5	4761	6348	11109	27537.24	38646.24	26.94
6458.4	1614.6	3229.2	6458.4	2380.5	4761	6348	11109	41422.86	52531.86	22.97

Cuadro 28
Ingresos máximos totales para académicos 1998

Categoría y Nivel	Sal. Mín	Sal. Base	Estimulo A	Estimulo B	Estimulo C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	Beca doc nivel a	beca doc nivel b
ASISTENTE A	30.2	3236.83	404.6	674.34	944.08	0	0	0	0	0
ASISTENTE B	30.2	3549.7	443.71	739.52	1035.33	0	0	0	0	0
ASISTENTE C	30.2	3860.6	482.58	804.29	1126.01	0	0	0	0	0
ASOCIADO A	30.2	4553.63	569.2	948.67	1328.14	453	0	0	226.5	271.8
ASOCIADO B	30.2	5173.11	646.64	1077.73	1508.82	906	0	0	453	588.9
ASOCIADO C	30.2	5811.54	726.44	1210.74	1695.03	1359	0	0	679.5	815.4
ASOCIADO D	30.2	6456.29	807.04	1345.06	1883.08	1812	0	0	906	1087.2
TITULAR A	30.2	6966.97	870.87	1451.45	2032.03	2718	0	0	1359	1676.1
TITULAR B	30.2	8249.56	1031.2	1718.66	2406.12	3624	0	0	1812	2219.7
TITULAR C	30.2	9564.39	1195.55	1992.58	2789.61	4983	906	4983	2491.5	3080.4

Continuación...											
beca doc nivel c	beca doc d	est grado lic.	est grado maes.	est grado doc.	cand SIN	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4180.91	4180.91	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4585.03	4585.03	77.42
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4986.61	4986.61	77.42
362.4	453	113.25	226.5	453	2718	0	0	0	7240.77	9958.77	45.72
770.1	906	226.5	453	906	2718	0	0	0	9399.93	12117.93	42.69
1132.5	1359	339.75	679.5	1359	2718	0	0	0	11583.57	14301.57	40.64
1540.2	1812	453	906	1812	2718	0	0	0	13775.37	16493.37	39.14
2265	2718	679.5	1359	2718	2718	5436	7248	12684	17153	29837	23.35
2989.8	3624	906	1812	3624	2718	5436	7248	12684	21527.68	34211.68	24.11
4167.6	4983	1245.75	2491.5	4983	2718	5436	7248	12684	32286	44970	21.27

Cuadro 29
Ingresos máximos totales para académicos 1998. Precios constantes de 2000

Categoría y Nivel	Sal. Mín def.	Sal base def.	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	Beca doc nivel a	beca doc nivel b	beca doc nivel c
ASISTENTE A	38.55	4131.86	516.48	860.8	1205.13	0	0	0	0	0	0
ASISTENTE B	38.55	4531.24	566.41	944.01	1321.61	0	0	0	0	0	0
ASISTENTE C	38.55	4928.11	616.01	1026.69	1437.37	0	0	0	0	0	0
ASOCIADO A	38.55	5812.77	726.6	1210.99	1695.39	578.26	0	0	289.13	346.96	462.61
ASOCIADO B	38.55	6603.55	825.44	1375.74	1926.04	1156.52	0	0	578.26	751.74	983.04
ASOCIADO C	38.55	7418.51	927.31	1545.52	2163.73	1734.78	0	0	867.39	1040.87	1445.65
ASOCIADO D	38.55	8241.55	1030.19	1716.99	2403.78	2313.04	0	0	1156.52	1387.83	1966.09
TITULAR A	38.55	8893.44	1111.68	1852.8	2593.92	3469.57	0	0	1734.78	2139.57	2891.31
TITULAR B	38.55	10530.68	1316.34	2193.89	3071.45	4626.09	0	0	2313.04	2833.48	3816.52
TITULAR C	38.55	12209.08	1526.14	2543.56	3560.98	6360.87	1156.52	6360.87	3180.44	3932.17	5320

Continuación...											
beca doc nivel d	est grado lic.	est grado maes.	est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing	
0	0	0	0	0	0	0	0	5336.99	5336.99	77.42	
0	0	0	0	0	0	0	0	5852.86	5852.86	77.42	
0	0	0	0	0	0	0	0	6365.48	6365.48	77.42	
578.26	144.57	289.13	578.26	2718	0	0	0	9242.95	11960.95	48.6	
1156.52	289.13	578.26	1156.52	2718	0	0	0	11999.15	14717.15	44.87	
1734.78	433.7	867.39	1734.78	2718	0	0	0	14786.6	17504.6	42.38	
2313.04	578.26	1156.52	2313.04	2718	0	0	0	17584.46	20302.46	40.59	
3469.57	867.39	1734.78	3469.57	2718	5436	7248	12684	21896.05	34580.05	25.72	
4626.09	1156.52	2313.04	4626.09	2718	5436	7248	12684	27480.39	40164.39	26.22	
6360.87	1590.22	3180.44	6360.87	2718	5436	7248	12684	41213.55	53897.55	22.65	

Cuadro 30
Ingresos máximos totales para académicos 1999

Categoría y Nivel	Sal. Mín	Sal. Base	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	beca doc nivel a	beca doc nivel b
ASISTENTE A	34.45	3816.22	318.02	477.03	636.04	0	0	0	0	0
ASISTENTE B	34.45	4185.1	348.76	523.14	697.52	0	0	0	0	0
ASISTENTE C	34.45	4551.65	379.3	568.96	758.61	0	0	0	0	0
ASOCIADO A	34.45	5368.73	447.39	671.09	894.79	516.75	0	0	258.38	310.05
ASOCIADO B	34.45	6099.1	508.26	762.39	1016.52	1033.5	0	0	516.75	671.78
ASOCIADO C	34.45	6851.81	570.98	856.48	1141.97	1550.25	0	0	775.13	930.15
ASOCIADO D	34.45	7611.97	634.33	951.5	1268.66	2067	0	0	1033.5	1240.2
TITULAR A	34.45	8214.06	684.51	1026.76	1369.01	3100.5	0	0	1550.25	1911.98
TITULAR B	34.45	9726.23	810.52	1215.78	1621.04	4134	0	0	2067	2532.08
TITULAR C	34.45	11276.42	939.7	1409.55	1879.4	5684.25	1033.5	5684.25	2842.13	3513.9

Continuación...											
beca doc c	beca doc nivel d	est grado lic.	est grado maes.	est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4452.26	4452.26	85.71
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4882.62	4882.62	85.71
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5310.26	5310.26	85.71
413.4	516.75	129.19	258.38	516.75	3100.5	0	0	0	7813.77	10914.27	49.19
878.48	1033.5	258.38	516.75	1033.5	3100.5	0	0	0	10216.12	13316.62	45.8
1291.88	1550.25	387.56	775.13	1550.25	3100.5	0	0	0	12644.53	15745.03	43.52
1756.95	2067	516.75	1033.5	2067	3100.5	0	0	0	15081.63	18182.13	41.87
2583.75	3100.5	775.13	1550.25	3100.5	3100.5	6201	8268	14469	18884.57	33353.57	24.63
3410.55	4134	1033.5	2067	4134	3100.5	6201	8268	14469	23749.27	38218.27	25.45
4754.1	5684.25	1421.06	2842.13	5684.25	3100.5	6201	8268	14469	35892.82	50361.82	22.39

Cuadro 31
Ingresos máximos totales para académicos 1999. Precios constantes de2000

Categoría y Nivel	Sal. Min def.	Sal base def.	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS min	ETAS max	beca doc nivel a	beca doc nivel b	beca doc nivel c
ASISTENTE A	37.72	4178.44	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ASISTENTE B	37.72	4582.33	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ASISTENTE C	37.72	4983.67	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ASOCIADO A	37.72	5878.31	565.8	0	0	282.9	339.48	452.64	565.8	141.45	282.9
ASOCIADO B	37.72	6678	1131.6	0	0	565.8	735.54	961.86	1131.6	282.9	565.8
ASOCIADO C	37.72	7502.15	1697.39	0	0	848.7	1018.44	1414.49	1697.39	424.35	848.7
ASOCIADO D	37.72	8334.47	2263.19	0	0	1131.6	1357.91	1923.71	2263.19	565.8	1131.6
TITULAR A	37.72	8993.7	3394.79	0	0	1697.39	2093.45	2828.99	3394.79	848.7	1697.39
TITULAR B	37.72	10649.4	4526.38	0	0	2263.19	2772.41	3734.26	4526.38	1131.6	2263.19
TITULAR C	37.72	12346.73	6223.77	1131.6	6223.77	3111.89	3847.42	5205.34	6223.77	1555.94	3111.89

Continuación...											
beca doc nivel d	est grado lic.	est grado maes.	est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max sin SNI	Ing max con SNI	Rel Sal/Ing	
0	0	0	0	0	348.2	522.3	696.41	4874.85	4874.85	85.71	
0	0	0	0	0	381.86	572.79	763.72	5346.05	5346.05	85.71	
0	0	0	0	0	415.31	622.96	830.61	5814.29	5814.29	85.71	
565.8	3100.5	0	0	0	489.86	734.79	979.72	8555.42	11655.92	50.43	
1131.6	3100.5	0	0	0	556.5	834.75	1113	11185.79	14286.29	46.74	
1697.39	3100.5	0	0	0	625.18	937.77	1250.36	13844.69	16945.19	44.27	
2263.19	3100.5	0	0	0	694.54	1041.81	1389.08	16513.12	19613.62	42.49	
3394.79	3100.5	6201	8268	14469	749.48	1124.21	1498.95	20677.01	35146.01	25.59	
4526.38	3100.5	6201	8268	14469	887.45	1331.18	1774.9	26003.45	40472.45	26.31	
6223.77	3100.5	6201	8268	14469	1028.89	1543.34	2057.79	39299.62	53768.62	22.96	

Cuadro 32
Ingresos máximos totales para académicos 2000

Categoría y Nivel	Sal. Min	Sal. Base	Estímulo A	Estímulo B	Estímulo C	Beca perm.	ETAS mín	ETAS max	beca doc nivel a	beca doc nivel b
ASISTENTE A	37.9	4274.17	356.18	534.27	712.36	0	0	0	0	0
ASISTENTE B	37.9	4687.31	390.61	585.91	781.22	0	0	0	0	0
ASISTENTE C	37.9	5097.85	424.82	637.23	849.64	0	0	0	0	0
ASOCIADO A	37.9	6012.98	501.08	751.62	1002.16	568.5	0	0	284.25	341.1
ASOCIADO B	37.9	6830.99	569.25	853.87	1138.5	1137	0	0	568.5	739.05
ASOCIADO C	37.9	7674.02	639.5	959.25	1279	1705.5	0	0	852.75	1023.3
ASOCIADO D	37.9	8525.4	710.45	1065.68	1420.9	2274	0	0	1137	1364.4
TITULAR A	37.9	9199.74	766.65	1149.97	1533.29	3411	0	0	1705.5	2103.45
TITULAR B	37.9	10893.38	907.78	1361.67	1815.56	4548	0	0	2274	2785.65
TITULAR C	37.9	12629.59	1052.47	1578.7	2104.93	6253.5	1137	6253.5	3126.75	3865.8

Continuación...

beca doc nivel c	beca doc nivel d	est grado lic.	est grado maestría	est grado doc.	cand SNI	SNI 1	SNI 2	SNI 3	Ing Max con SNI	ing max con SNI	Rel Sal/Ing
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4986.53	4986.53	85.71
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5468.53	5468.53	85.71
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5947.49	5947.49	85.71
454.8	568.5	142.13	284.25	568.5	3411	0	0	0	8720.64	12131.64	49.56
966.45	1137	284.25	568.5	1137	3411	0	0	0	11380.49	14791.49	46.18
1421.25	1705.5	426.37	852.75	1705.5	3411	0	0	0	14069.52	17480.52	43.9
1932.9	2274	568.5	1137	2274	3411	0	0	0	16768.3	20179.3	42.25
2842.5	3411	852.75	1705.5	3411	3411	6822	9096	15918	20966.03	36884.03	24.94
3752.1	4548	1137	2274	4548	3411	6822	9096	15918	26352.94	42270.94	25.77
5230.2	6253.5	1563.38	3126.75	6253.5	3411	6822	9096	15918	39748.52	55666.52	22.69

ANEXO III

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

Definición de la muestra intencional

Los grupos de estudio fueron contruidos intencionalmente a partir de la intención de contar con muestras que representaran analíticamente los dos polos de nuestra investigación: los dos períodos contrastantes en la operación de los modos de regulación del trabajo académico en la UAM.

De esta forma, primero tomamos a los académicos que ingresaron en el período de origen de la UAM, para construir la muestra del grupo de origen. Y, para el segundo grupo, consideramos el último de nuestros períodos de análisis.

Sin embargo, es necesario considerar un problema analítico importante: en el caso de los académicos del primer grupo, la población a estudiar se delimita en relación con la fecha de ingreso directamente tomando los años que componen este período: 1974-1976. El segundo grupo de estudio, debe ser construido a partir de un recorte del período, que delimitamos entre 1989 y 2000; pues se trata de un período de 11 años. La interrogante central para definir la población de estudio en este segundo grupo es ¿Cómo recortamos este período de 11 años, para contar con una muestra de académicos que permita un mayor contrastante con el primer grupo? Para analizar la regulación del trabajo, es necesario considerar los procesos y los aparatos de regulación en el ingreso y la permanencia. En otras palabras, el modo de regulación operante en el momento en que ingresaron, influye de manera importante en la configuración de la naturaleza, el contenido y la organización de su trabajo.

De esta forma, hemos definido como el segundo grupo de estudio a los académicos que ingresaron entre 1993 y 1996. Con ello logramos identificar un grupo cuyo ingreso ocurrió en el último de nuestros períodos de análisis, pero no tomamos al grupo que ingresó en el momento en que se construían los programas de deshomologación (entre 1989 y 1992), sino en el momento en que ya se encuentran en operación. Es decir un grupo que se enfrenta, al incorporarse a la UAM, a un panorama laboral claro y que, además, pueden dar cuenta de una trayectoria de entre 7 y 9 años.

Construcción de la muestra estadística

Para la construcción de la muestra, contamos con una base de datos del total de académicos que tenían contratos por tiempo indeterminado, activos en 2002. Ésta se

organiza a partir de nombre, edad, fecha de antigüedad en la UAM (fecha de ingreso), categoría, nivel y tiempo de dedicación; unidad, división y departamento.¹

Esta base de datos originalmente incluye a todo el personal académico de la universidad: **3,019**. Como nuestro interés se centra en los académicos de tiempo completo, se excluyó a los técnicos académicos y a los académicos contratados por 20 horas o menos (medio tiempo y tiempo parcial), es decir, nos hemos quedado sólo con los académicos con contratos por tiempo indeterminado y de tiempo completo: **2,564**.

En el punto anterior, expusimos los criterios a partir de los cuales definimos dos grupos de estudio. Esto es, se trata en principio de una **muestra intencional**, construida a partir de la selección de los académicos, considerando su fecha de antigüedad en la UAM.² De esta forma, los datos básicos con los que construimos la muestra son:

Datos básicos, distribución de los académicos

Período	Total	Azcapotzalco	Iztapalapa	Xochimilco
1974-1976	419	124	127	168
1993-1996	232	92	71	69
Total	651	216	198	237

Para calcular la muestra empírica definitiva, tomamos un criterio más: la distribución de estos profesores en las unidades y las divisiones de la institución. A partir de estos datos, se procedió al cálculo de una muestra probabilística estratificada, buscando un error mínimo (.09). Con ello, tenemos que el número definitivo de cuestionarios a aplicar es de **98**, cifra que representa al 15% de la población total de estudio (651). Sin embargo, tomamos una proporción mayor de ellos considerando la posibilidad de pérdidas en el proceso de levantamiento de información, de esta forma, la cifra total considerada para la muestra fue de **111**.

¹ La base de datos con que contamos nos fue proporcionada por la oficina de Proyecto de Nómina de la Dirección General de Personal de la universidad. Corresponde a la nómina. (académicos activos) en la segunda quincena del mes de enero del 2002.

² Es importante mencionar que, en un principio, nuestra base de datos registraba la antigüedad de algunos académicos en fechas anteriores a 1974. Esto se debe a que en el primer periodo, a un grupo de profesores se les reconoció la antigüedad lograda con anterioridad en otras instituciones de educación superior. La fecha con la que nosotros trabajamos es, en definitiva, la que se registra como fecha de ingreso a la UAM, aún cuando se reconocen antigüedades hasta de 20 años previos a su ingreso a la institución.

Después del proceso de aplicación, recuperación, codificación y captura de cuestionarios, contamos con información de **98** casos. (Correspondiente a la muestra calculada en el origen). Este proceso se llevó a cabo en las nueve divisiones de la UAM, tomando en cuenta su peso proporcional en la institución.

Considerando la distribución de la muestra que se proyectó al iniciar el trabajo de campo y los cuestionarios logrados y capturados, tenemos:

Distribución de cuestionarios: Unidad y división
Cuestionarios logrados/ cuestionarios previstos

Grupo de origen	División académica				Total
	CBS	CBI	CyAD	CSH	
Azc	NE	9/9	7/7	4/5	20/21
Izt	6/6	8/8	NE	8/8	22/22
Xoch	9/11	NE	4/4	9/13	22/28
Total	15/19	17/17	11/11	21/26	64/71
Grupo de ruptura	CBS	CBI	CyAD	CSH	Total
Azc	NE	5/7	3/3	6/6	14/16
Izt	2/3	6/6	NE	3/3	11/12
Xoch	4/6	NE	½	4/4	9/12
Total	6/9	11/13	4/5	13/13	34/40
Total general	21/28	28/30	15/16	34/39	98/111

NE: No existe.

El instrumento

Considerando nuevamente el problema central de los cambios en los modos de regulación del trabajo académico, el cuestionario aplicado a los dos grupos de estudio, fue construido buscando indagar información sobre siete dimensiones generales, que nos permitieran ubicar cuáles son las características generales formales de los académicos, cómo han variado estas características y cómo se han modificado el contenido y la organización de su trabajo. El cambio lo hemos observado al preguntar cómo se llevaban a cabo las funciones sustantivas en el momento del ingreso (los dos o

tres primeros años de su carrera) y cómo es en la actualidad. (Anexo IV. Cuestionario)

Las dimensiones en las que se divide el cuestionario son:

- Datos generales
- Ingreso
- Permanencia
- Formación
- Contenido y organización del trabajo
- Condiciones de trabajo
- Percepciones

ANEXO IV
CUESTIONARIO

**PROYECTO
TRANSFORMACIÓN DE LOS MODOS DE REGULACIÓN
DEL TRABAJO ACADÉMICO EN LA UAM**

CUESTIONARIO

Cuestionario Número _____	0.1	
Unidad	0.2	
Azcapotzalco ()		
Iztapalapa ()		
Xochimilco ()		
División	0.3	
CBS ()		
CBI ()		
CyAD ()		
CSH ()		
Departamento _____	0.4	
Área _____	0.5	

I. Datos generales

1. Edad _____ años	1.0
2. Sexo Masculino () Femenino ()	2.0
3. Estado Civil Soltero () Casado () Viudo () Divorciado () Unión libre ()	3.0

II. Ingreso

4. ¿Cómo fue su <i>primer contrato</i> en la UAM?	
<i>Tipo de contrato</i>	4.1
Temporal () ¿Por cuánto tiempo fue temporal? _____ años (y/o) _____ meses	
<i>Si no recuerda con precisión, aproxime</i>	
Definitivo ()	4.2
<i>Categoría</i>	4.3
Ayudante () Asistente () Asociado () Titular ()	
<i>Nivel</i>	4.4
A () B () C () D () <i>Sólo asociado</i>	
<i>Tiempo de dedicación</i>	4.5
Tiempo completo () Medio tiempo () Tiempo parcial ()	
5. Si su <i>primer contrato</i> en la UAM fue temporal, indique en qué fecha obtuvo su contrato definitivo _____	5.0
<i>Si no recuerda con precisión, aproxime</i>	
6. Mediante qué mecanismo obtuvo su contrato definitivo	6.0

1. Concurso abierto de oposición ()
2. Concurso cerrado de oposición* ()
3. Concurso preferencial para ayudante** ()
4. Otro (indique) _____

* Dirigido a profesores que tuvieron contratos temporales previos por periodos largos

** Dirigido a ayudantes que tuvieron contratos por tres años, que tenían preferencia en el concurso

7. En el concurso con el que obtuvo su contrato definitivo en la UAM,

¿qué tipo de evaluaciones le hicieron?

Por favor, marque las opciones que correspondan y ordénelas de acuerdo con la importancia que, según usted, tuvieron en el momento de decidir sobre su contrato. Asigne el 1 a la más importante y así sucesivamente.

	Marque	Ordene	
1. Crítica de algún programa del plan de estudios	()	()	7.1 _____
2. Evaluación de currículum vitae	()	()	7.2 _____
3. Habilidades didácticas	()	()	7.3 _____
4. Defensa de un proyecto de investigación	()	()	7.4 _____
5. Defensa de un ensayo	()	()	7.5 _____
6. Entrevista	()	()	7.6 _____
7. Otro (especifique)	_____	()	7.7 _____

8. Indique el grado máximo obtenido al momento de lograr su contrato definitivo en la UAM.

8.0 _____

Licenciatura () Especialidad () Maestría () Doctorado ()

III. Permanencia

9. Señale su categoría y nivel actual e indique cuál(es) de la(s) beca(s) que se enuncian obtuvo en el último año o disfruta hasta el momento.

Categoría Asistente () Asociado () Titular () 9.1 _____

Nivel A () B () C () D () *Sólo asociado* 9.2 _____

Becas y estímulos

1. Estímulo a la docencia y la investigación () 9.3 _____
2. Beca de apoyo a la permanencia () 9.4 _____
3. Beca a la carrera docente () 9.5 _____
4. Estímulo a los grados académicos () 9.6 _____
5. Estímulo a la trayectoria académica sobresaliente (Para titulares C) () 9.7 _____

10. Indique cuál es su *grado máximo obtenido actualmente*. 10.0 _____
 Licenciatura () Especialidad () Maestría () Doctorado ()
11. ¿En qué año fue su última promoción? 19____ 11.0 _____
Si no recuerda con precisión, aproxime
12. A partir de que obtuvo su contrato definitivo en la UAM, 12.0 _____
 ¿cuántas veces se ha promovido? _____
Si no recuerda con precisión, aproxime
13. ¿En cuál de los siguientes periodos han ocurrido la mayor parte de sus promociones? 13.0 _____
 Antes de 1989 _____
 Después de 1989 _____
14. En distintos periodos, la UAM ha sufrido fuertes crisis presupuestarias que han repercutido en la caída de los salarios. Atendiendo a estas circunstancias, ¿se ha visto obligado a buscar una fuente de ingresos adicionales? 14.1 _____
 NO () (pase a la pregunta 15) SI ()
 ¿En qué periodo? _____ 14.2 _____
Si no recuerda con precisión, aproxime
- Si su respuesta es positiva, marque la actividad que desempeñó 14.3 _____
1. Trabajo académico en otra institución ()
 2. Empleo en el sector público ()
 3. Empleo en el sector privado ()
 4. Asesoría ()
 5. Negocio propio ()
 6. Ocupación de un cargo de dirección en la UAM ()
 7. Otro (especifique) _____ ()

15. Entre 1989 y 1993 entraron en operación en la UAM, distintos programas de becas y estímulos que otorgan montos adicionales al salario contractual. Estos programas siguen vigentes desde entonces. A continuación, anote la información que se solicita sobre su participación en cada uno de ellos.

A) Estímulo a la docencia y la investigación 15.1 _____
 (Opera desde 1989 y se otorga anualmente)

Lo ha obtenido:

Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
()	()	()	()	()

¿Lo tiene actualmente? 15.2 _____

NO () SI () Nivel: A () B () C () 15.3 _____

B) Beca de apoyo a la permanencia 15.4 _____

(Opera desde 1990 y se otorga por uno, dos, tres, cuatro o cinco años)

Lo ha obtenido:

Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
()	()	()	()	()

¿Lo tiene actualmente? 15.5 _____

NO () SI () Por cuántos años _____ 15.6 _____

C) Estímulo a la trayectoria académica sobresaliente para Titulares "C" 15.7 _____

(Opera desde 1991 y se otorga al cumplir los puntajes obtenidos)

Lo ha obtenido:

Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
()	()	()	()	()

¿Lo tiene actualmente? 15.8 _____

NO () SI () 15.9 _____

Puntaje adicional

22 mil puntos ()	44 mil puntos ()	66 mil puntos ()
88 mil puntos ()	110 mil puntos ()	121 mil puntos ()

D) Beca a la carrera docente 15.10 _____

(Opera desde 1992 y se otorga anualmente)

Lo ha obtenido:

Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
()	()	()	()	()

¿Lo tiene actualmente? 15.11 _____

NO () SI () Nivel: A () B () C () D () 15.12 _____

E) Estímulo a los grados académicos 15.13 _____

(Opera desde 1993, se otorga asociado a la obtención de la beca a la permanencia o a la beca a la docencia)

Lo ha obtenido:

Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
()	()	()	()	()

¿Lo tiene actualmente? _____

NO () SI () Grado: Maestría () Doctorado () _____

15.14 _____

15.15 _____

16. En 1984 entró en operación el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para apoyar con recursos 16.1 _____

adicionales a los investigadores adscritos a alguna Institución de Educación Superior. 16.2 _____

¿Ha sido miembro del SNI? NO () (pase a la pregunta 17)

SI () ¿Cuándo ingresó por primera vez? _____

Si no recuerda con precisión, aproxime

Ha renovado: 16.3 _____

Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
()	()	()	()	()

¿Lo tiene actualmente? 16.4 _____

NO () SI () Nivel: Candidato a Investigador () Nivel 1 () Nivel 2 () Nivel 3 () 16.5 _____

17. ¿Ha disfrutado de periodo(s) o año(s) sabático(s)?

NO () (pase a la pregunta 18) SI () *Si no recuerda con precisión el (los) periodo(s), aproxime*

1er Periodo () Año ()

De _____ a _____

Actividad principal _____

Institución receptora _____

País _____

2º Periodo () Año ()

De _____ a _____

Actividad principal _____

Institución receptora _____

País _____

3º Periodo () Año ()

De _____ a _____

Actividad principal _____

Institución receptora _____

País _____

4º Período () Año ()

De _____ a _____

Actividad principal _____

Institución receptora _____

País _____

5º Periodo () Año ()

De _____ a _____

Actividad principal _____

Institución receptora _____

País _____

17.1 _____
17.2 _____
17.3 _____
17.4 _____
17.5 _____
17.6 _____
17.7 _____
17.8 _____
17.9 _____
17.10 _____
17.11 _____
17.12 _____
17.13 _____
17.14 _____
17.15 _____
17.16 _____
17.17 _____
17.18 _____
17.19 _____
17.20 _____
17.21 _____
17.22 _____
17.23 _____
17.24 _____
17.25 _____
17.26 _____

IV. Formación

Las siguientes preguntas tienen por objeto obtener información completa sobre su trayectoria formativa.

18. Anote en los espacios correspondientes la información que se solicita sobre cada uno de sus grados académicos.

Licenciatura	En curso ()	Pasante ()	Titulado ()	18.1	_____
Institución	_____			18.2	_____
Disciplina	_____			18.3	_____
País	_____			18.4	_____
Período de estudios	De _____	a _____		18.5	_____
Fecha de titulación	19 _____			18.6	_____
¿Recibió algún apoyo para la realización de sus estudios o titulación?				18.7	_____
NO () SI ()	Especifique _____			18.8	_____
Especialización	En curso ()	Pasante ()	Titulado ()	18.9	_____
Institución	_____			18.10	_____
Disciplina	_____			18.11	_____
País	_____			18.12	_____
Período de estudios	De _____	a _____		18.13	_____
Fecha de titulación	19 _____			18.14	_____
¿Recibió algún apoyo para la realización de sus estudios o titulación?				18.15	_____
NO () SI ()	Especifique _____			18.16	_____
Maestría	En curso ()	Pasante ()	Titulado ()	18.17	_____
Institución	_____			18.18	_____
Disciplina	_____			18.19	_____
País	_____			18.20	_____
Período de estudios	De _____	a _____		18.21	_____
Fecha de titulación	19 _____			18.22	_____
¿Recibió algún apoyo para la realización de sus estudios o titulación?				18.23	_____
NO () SI ()	Especifique _____			18.24	_____
Doctorado	En curso ()	Pasante ()	Titulado ()	18.25	_____
Institución	_____			18.26	_____
Disciplina	_____			18.27	_____
País	_____			18.28	_____
Período de estudios	De _____	a _____		18.29	_____
Fecha de titulación	19 _____			18.30	_____
¿Recibió algún apoyo para la realización de sus estudios o titulación?				18.31	_____
NO () SI ()	Especifique _____			18.32	_____

V. Contenido y organización del trabajo

En este apartado nos interesa saber cuáles han sido sus actividades académicas cotidianas, cómo las ha desarrollado y si han cambiado a lo largo del tiempo.

Por ello, las preguntas hacen referencia a dos momentos: los primeros tres años a partir de que ingresó a la UAM y la actualidad.

19. Considere una semana típica de trabajo al momento de su ingreso a la UAM y una semana típica de trabajo en la actualidad. Marque las actividades más importantes de su trabajo académico en ambos casos. Al final, ordene según el grado de importancia, otorgando el 1 a la más importante.

- 19.1 _____
 19.2 _____
 19.3 _____
 19.4 _____
 19.5 _____
 19.6 _____
 19.7 _____
 19.8 _____
 19.9 _____
 19.10 _____

<i>Actividades en</i>	<i>los tres primeros años</i>		<i>La actualidad</i>	
	<i>Marque</i>	<i>Ordene</i>	<i>Marque</i>	<i>Ordene</i>
1 Impartición de cursos	()	()	()	()
2 Asesoría general a estudiantes	()	()	()	()
3 Dirección de trabajos terminales o tesis	()	()	()	()
4 Elaboración o revisión de planes o programas de estudio	()	()	()	()
5 Desarrollo de proyecto de investigación	()	()	()	()
6 Reuniones de área	()	()	()	()
7 Reuniones de Colegio de profesores	()	()	()	()
8 Participación en comités editoriales	()	()	()	()
9 Dictamen de artículos o libros	()	()	()	()
10 Participación en órganos colegiados	()	()	()	()
11 Participación en comisiones	()	()	()	()
12 Tareas de gestión	()	()	()	()
13 Atención a labores administrativas	()	()	()	()
14 Participación en congresos	()	()	()	()
15 Otro (especifique)	()	()	()	()

20. Anote en el cuadro la información que se solicita sobre su actividad docente, al ingresar y en la actualidad.

		En licenciatura	En especialidad	En maestría	En doctorado	
Durante los tres primeros años	Nivel	()	()	()	()	20.1 _____
	Número de cursos anuales en promedio					20.2 _____
	Promedio de alumnos por curso					20.3 _____
En la actualidad	Nivel	()	()	()	()	20.4 _____
	Número de cursos anuales en promedio					20.5 _____
	Promedio de alumnos por curso					20.6 _____

21. ¿Cuántos proyectos terminales o tesis dirigió y dirige anualmente en promedio?

Si no recuerda el número exacto, aproxime

	<i>Durante los tres primeros años</i>	<i>En la actualidad</i>	
En licenciatura	_____	_____	21.1 _____
En maestría	_____	_____	21.2 _____
En doctorado	_____	_____	21.3 _____
			21.4 _____

22. En su departamento, ¿han operado Colegios de Profesores?

<i>Cuando ingresó</i>	<i>En la actualidad</i>	
SI () NO ()	SI () NO ()	22.1 _____
		22.2 _____

(Si su respuesta es negativa, en ambos casos, pase a la pregunta 24)

Si su respuesta es positiva, ¿ha participado o participa en ellos?

<i>Cuando ingresó</i>	<i>En la actualidad</i>	
SI () NO ()	SI () NO ()	22.3 _____
		22.4 _____

23. Si en algún momento existieron colegios de profesores, marque las funciones más importantes de éstos.

	<i>Los tres primeros años</i>	<i>En la actualidad</i>	
1 Discusión de planes y programas de estudio	()	()	23.1 _____
2 Discusión sobre participación en órganos colegiados	()	()	23.2 _____
3 Atención a asuntos relacionados con los órganos colegiados	()	()	23.3 _____
4 Atención a problemas relacionados con la docencia	()	()	23.4 _____
5 Atención a problemas relacionados con la investigación	()	()	23.5 _____
6 Atención a problemas relacionados con el sindicato	()	()	23.6 _____

24. ¿Ha participado o participa en la elaboración y revisión de planes y programas docentes en su departamento o división? Indique en cuáles y de qué nivel.

Cuando ingresó		En la actualidad		
SI () NO ()		SI () NO ()		
Planes y/o programas	Nivel	Planes y/o programas	Nivel	
1. _____		1. _____		24.1 _____
2. _____		2. _____		24.2 _____
3. _____		3. _____		24.3 _____
4. _____		4. _____		24.4 _____
5. _____		5. _____		24.5 _____
				24.6 _____

25. Señale el (las) área (s) de investigación en que ha participado y en qué periodos. Si es el caso, señale el (los) período(s) en los que ha permanecido sin área de adscripción.

Si no recuerda el periodo con precisión, aproxime

Area (nombre)	Periodo (s)	
1. _____	De _____ a _____	25.1 _____
2. _____	De _____ a _____	25.2 _____
3. _____	De _____ a _____	25.3 _____
Sin área	Periodo (s)	25.4 _____
	De _____ a _____	25.6 _____
	De _____ a _____	25.7 _____
	De _____ a _____	25.8 _____
	De _____ a _____	25.9 _____

26. Considere su primer proyecto de investigación, anote la información que se solicita sobre ese proyectos .

Proyecto			
Individual	()	Colectivo	()
Registrado	()	No registrado	()
Con recursos internos	()	Sin recursos internos	()
Con recursos externos	()	Sin recursos externos	()

26.1 _____
26.2 _____
26.3 _____
26.4 _____

Si este es el único proyecto de investigación en que ha participado, pase a la pregunta 28

27. ¿Actualmente desarrolla o participa en proyecto(s) de investigación?

NO ()	SI ()	¿Cuántos? _____	27.1 _____
			27.2 _____

Anote la información que se solicita sobre sus proyectos de investigación actuales

Proyecto 1

Individual	()	Colectivo	()	27.3	_____
Registrado	()	No registrado	()	27.4	_____
Con recursos internos	()	Sin recursos internos	()	27.5	_____
Con recursos externos	()	Sin recursos externos	()	27.6	_____

Proyecto 2

Individual	()	Colectivo	()	2.7	_____
Registrado	()	No registrado	()	27.8	_____
Con recursos internos	()	Sin recursos internos	()	27.9	_____
Con recursos externos	()	Sin recursos externos	()	27.10	_____

Proyecto 3

Individual	()	Colectivo	()	27.11	_____
Registrado	()	No registrado	()	27.12	_____
Con recursos internos	()	Sin recursos internos	()	27.13	_____
Con recursos externos	()	Sin recursos externos	()	27.14	_____

28. Marque los tipos de productos más comunes de su actividad académica, en el momento en que ingresó y en la actualidad.

<i>Cuando ingresó</i>		<i>En la actualidad</i>		
1	Antologías ()	1	Antologías ()	28.1 _____
2	Libros de texto ()	2	Libros de texto ()	28.2 _____
3	Artículos ()	3	Artículos ()	28.3 _____
4	Reportes de investigación ()	4	Reportes de investigación ()	28.4 _____
5	Capítulos en libros colectivos ()	5	Capítulos en libros colectivos ()	28.4 _____
6	Libros ()	6	Libros ()	28.6 _____
7	Patentes ()	7	Patentes ()	28.7 _____
8	Ponencias ()	8	Ponencias ()	28.8 _____
9	Equipo de laboratorio ()	9	Equipo de laboratorio ()	28.9 _____
10	Paquetes computacionales ()	10	Paquetes computacionales ()	28.10 _____
11	Traducciones ()	11	Traducciones ()	
12	Exposiciones artísticas ()	12	Exposiciones artísticas ()	
13	Publicaciones artísticas ()	13	Publicaciones artísticas ()	
14	Otro (especifique) ()	14	Otro (especifique) ()	

29. Señale en qué actividades de difusión ha participado cuando ingresó y en la actualidad.

Cuando ingresó		En la actualidad		
1 Participación en comités editoriales	()	1 Participación en comités editoriales	()	29.1 _____
2 Participación en el dictamen de artículos	()	2 Participación en el dictamen de artículos	()	29.2 _____
3 Participación en el dictamen de libros	()	3 Participación en el dictamen de libros	()	29.3 _____
4 Organización de ciclos de eventos (ciclos de conferencias, encuentros de investigación, etc.)	()	4 Organización de ciclos de eventos (ciclos de conferencias, encuentros de investigación, etc.)	()	29.4 _____
5 Organización de congresos	()	5 Organización de congresos	()	29.5 _____
6 Otro (especifique) _____		6 Otro (especifique) _____		29.6 _____

30. ¿Ha ocupado algún cargo de representación en la institución?

	Propietario	Suplente	
Consejo divisional	()	()	30.1 _____
Consejo académico	()	()	30.2 _____
Colegio académico	()	()	30.3 _____
Comisiones (departamentales o divisionales, de docencia o investigación)		()	
Comisiones dictaminadoras		()	
Comisiones de rectoría		()	
Jurado de premios institucionales		()	
Otros (especifique) _____			

31. ¿Ha ocupado algún cargo de dirección o gestión?

1 Rector General	()	31.1 _____
2 Rector de Unidad	()	31.2 _____
3 Director de división	()	31.3 _____
4 Jefe de departamento	()	
5 Secretario General	()	
6 Secretario de Unidad	()	
7 Secretario de división	()	
8 Coordinador de licenciatura	()	
9 Coordinador de posgrado	()	
10 Jefe de área	()	
11 Otro (especifique) _____	()	

32. ¿Ha participado o participa en comisiones externas a la institución?

Nos referimos a comisiones de evaluación, comités editoriales, comisiones dictaminadoras etc.

Comisión	Institución

- 32.1 _____
- 32.2 _____
- 32.3 _____
- 32.4 _____
- 32.5 _____
- 32.6 _____

33. ¿Ha participado o participa en asociaciones profesionales u organizaciones similares de su disciplina?

Organización (nombre)	País

- 33.1 _____
- 33.2 _____
- 33.4 _____
- 33.5 _____
- 33.6 _____

VI. Condiciones de trabajo

Las siguientes preguntas tienen por objeto conocer cómo son las condiciones para el desarrollo de su trabajo. Se refieren a la disponibilidad y uso de recursos materiales y el apoyo de recursos humanos con los que cuenta.

34. Señale con qué frecuencia utiliza los siguientes servicios

Marque la opción NO APLICA, en los casos en que para sus actividades cotidianas no requiera del uso de las opciones que se ofrecen.

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca	No aplica
1. Biblioteca y hemeroteca						
2. Librería						
3. Cafetería						
4. Salas audiovisuales						
5. Talleres						
6. Laboratorios						
7. Salas de cómputo						
8. Equipo especial (proyectores, cañoneras, etc)						
9. Transportes						
10. Otros (especifique)						

- 34.1 _____
- 34.2 _____
- 34.3 _____
- 34.4 _____
- 34.5 _____
- 34.6 _____
- 34.7 _____
- 34.8 _____
- 34.9 _____
- 34.10 _____

35. Para sus actividades cotidianas cuenta con:

	NO	SI	Individual	Compartido
1 Cubiculo	()	()	()	() cuántos _____
2 Computadora	()	()	()	() cuántos _____
3 Impresora	()	()	()	() cuántos _____
4 Acceso a internet y correo electrónico	()	()	()	() cuántos _____
5 Línea telefónica	()	()	()	() cuántos _____
6 Fotocopiadora	()	()	()	() Departamental () De su área
7 Fax	()	()	()	() Departamental () De su área

31.1 _____
 35.2 _____
 35.3 _____
 35.4 _____
 35.5 _____
 35.6 _____
 35.7 _____
 35.8 _____
 35.9 _____
 35.10 _____
 35.11 _____
 35.12 _____
 35.13 _____
 35.14 _____
 35.15 _____
 35.16 _____
 35.17 _____

36. ¿Cuenta con presupuesto de la institución para realizar sus actividades cotidianas?

NO () SI ()

¿Desde cuando? _____

Si no recuerda con precisión, aproxime

¿Es administrado por? Jefe de departamento ()
 Jefe de área ()
 Usted maneja su propio presupuesto ()

36.1 _____
 36.2 _____
 36.3 _____

Marque las 3 actividades que consumen mayoritariamente este presupuesto

Por favor, antes de responder, lea todas las opciones

- 1 Gastos de viaje y viáticos ()
- 2 Cuotas de inscripción (asociaciones o congresos) ()
- 3 Consumibles (papelería y oficina) ()
- 4 Equipo ()
- 5 Mantenimiento de equipo ()
- 6 Otro (especifique) _____ ()

36.4 _____
 36.5 _____
 36.6 _____

37. Para el desarrollo de sus actividades académicas, ¿con cuáles de los siguientes apoyos cuenta?

	NO	SI	Desde cuando*	Principales actividades que realiza
1 Secretaria	()	()		
2 Ayudante de investigación	()	()		
3 Estudiantes de servicio social	()	()		

37.1 _____
 37.2 _____
 37.3 _____
 37.4 _____
 37.5 _____
 37.6 _____

*si no recuerda con precisión, aproxime

38. Indique las tres instancias de apoyo de la institución a las que recurre con mayor frecuencia.

Por favor, antes de responder, lea todas las opciones

1 Sección de personal	()
2 Servicios escolares	()
3 Producción editorial	()
4 Servicios de cómputo	()
5 Servicios de mantenimiento e intendencia	()
6 Sección de servicio social	()
7 Servicio Médico	()
8 Otro (especifique) _____	()

38.1 _____
 38.2 _____
 38.3 _____

39. ¿Está afiliado al SITUAM? SI () (pase a la pregunta 41) NO ()

39.1 _____

40. Si en este momento no está afiliado al SITUAM, ¿Lo estuvo alguna vez?

NO () SI () ¿Durante qué periodo? De _____ a _____

40.1 _____

Si no recuerda con precisión, aproxime.

40.2 _____

41. Entre sus planes en un futuro inmediato (en los próximos dos años) se encuentran:

Por favor lea todas las opciones y marque todas las que apliquen en su caso

1 Permanecer en la UAM	()
2 Promoverse	()
3 Continuar sus estudios	()
4 Ocupar algún cargo de representación	()
5 Ocupar algún cargo de dirección o administración	()
6 Combinar el trabajo en la UAM con otro trabajo académico	()
7 Combinar el trabajo en la UAM con otro espacio laboral no académico	()
8 Separarse de la UAM e irse a otra institución académica	()
9 Separarse de la UAM e irse a otro trabajo	()
10 Solicitar su retiro	()
11 Otro (especifique) _____	()

41.1 _____
 41.2 _____
 41.3 _____
 41.4 _____
 41.5 _____

VII. Percepciones

Las preguntas siguientes buscan conocer su opinión sobre las condiciones de su trabajo y la operación de los programas de deshomologación salarial de la institución.

42. Considere sus condiciones de trabajo al momento de su ingreso a la universidad y las que tiene actualmente, estas condiciones ahora son: 42.0 _____

1 Considerablemente mejores	()
2 Mejores	()
3 Similares	()
4 Peores	()
5 Considerablemente peores	()

43. Estima usted que los programas de becas y estímulos:
Por favor lea todas las opciones y marque aquellas que mejor reflejen su opinión

1 Han ayudado a realizar su carrera académica	()	43.1 _____
2 Han impulsado a participar en puestos de dirección	()	43.2 _____
3 Han impulsado a participar en cargos de representación	()	43.3 _____
4 Han apoyado a obtener grados académicos	()	
5 Han ayudado a ampliar sus relaciones académicas fuera de la institución	()	
6 Han impulsado a producir más	()	
7 Han afectado su ritmo de trabajo	()	

44. Considera que los programas de becas y estímulos de la institución son:

	la forma en que evalúan su trabajo	En relación con la periodicidad en que operan	los montos económicos que otorgan	
1. Muy buenos	()	()	()	44.1 _____
2. Buenos	()	()	()	44.2 _____
3. Regulares	()	()	()	44.3 _____
4. Malos	()	()	()	
5. Muy malos	()	()	()	

Finalmente, queremos expresar nuestro agradecimiento por su colaboración y tiempo. La investigación que se realiza actualmente tendrá una etapa futura en la que buscaremos apoyo de algunos académicos de la institución para realizar entrevistas a profundidad, con el objetivo de conocer más ampliamente sobre sus trayectorias y experiencias en la vida académica e institucional. ¿Estaría usted interesado en colaborar en el desarrollo de esta fase de la investigación? SI () NO ()

