



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**El Sistema Nacional de Investigadores, espacio de distribución
de diferencias: el caso de las investigadoras del IIS-UNAM**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Velia Mónica López Rivas

Directora de tesis

Dra. Laura Cházaro García

Enero, 2012

Esta tesis elaboró con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) durante el periodo 2008-2010.

Resumen

El Sistema Nacional de Investigadores, espacio de distribución de diferencias: el caso de las investigadoras del IIS-UNAM

Dos antecedentes motivaron esta investigación; por un lado, la creciente importancia que los sistemas de evaluación académica han adquirido en los últimos años y por otro, la consistente sub-representación de las mujeres en dichos sistemas. De éstos, surgió el objetivo principal de esta tesis que es analizar los efectos que el SNI, como parte de un conjunto de sistemas de evaluación académica, tiene sobre la distribución inequitativa de recursos materiales y simbólicos en el campo científico mexicano, particularmente en el caso de las mujeres investigadoras del IIS en la UNAM. El análisis está principalmente centrado en entrevistas semiestructuradas realizadas a 16 investigadores e investigadoras del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y se encuadra teóricamente en los estudios sobre los campos universitario y científico, desde una aproximación sociológica alrededor del trabajo de Pierre Bourdieu; así como en los estudios sobre epistemología feminista de la ciencia. Así, se desarrolla la hipótesis de que la estructura de los sistemas meritocráticos de evaluación académica reproduce la organización social jerarquizada por género por medio de dos vías; la primera, relacionada con la clásica división sexual del trabajo y la segunda, con el mayor valor que estos sistemas, otorgan a formas particulares de trabajo académico y que están más asociados con los atributos social e históricamente vinculados con los varones.

Abstract

The national academic system of evaluation (SNI), a space for the distribution of differences: the case of women researchers at an Institute of Social Research in Mexico.

Recently, it has been stated that academic systems of evaluation have been attached to a growing importance within the scientific field in Mexico. This phenomenon along with the systematic statistical under representation of women in this field, inspired and motivated this investigation. Hence, this thesis aims to analyze the effects of one of the most important national systems of evaluation in Mexico, SNI, on the inequitable distribution of material as well as symbolic capital among men and women in the scientific field. In order to gain insight on this process of hierarchization, semi-structured interviews were carried out with 16 social researchers at the National University in Mexico. The theoretical frame is based on one hand, on the studies of the academic and scientific fields within a sociological approach in which the work of Pierre Bourdieu was fundamental, on the other hand, on several studies on feminist epistemology of science. The working hypothesis states that the structure of these evaluation systems tends to reproduce the prevailing gender inequality in the academia and that it does so, in two different forms; the first, related to the classic gender division of labour, and the second related to historic importance given to specific forms of academic work more linked to what has been called by feminist philosophers of science, "masculine" traits of science, associated with a clearly differentiated socialization.

Agradecimientos

Después de escribir esta tesis, mi idea inicial de escribir una lista breve y sobria de agradecimientos parece un poco disparatada; porque no puedo dejar de reconocer que ponerle fin a este proceso largo y medio intrincado fue posible, en gran medida, gracias al apoyo de muchas personas de quienes recibí las más diversas muestras de apoyo, de motivación y sobre todo, de muchísimo cariño. Gracias a todas y a todos, estoy en deuda con ustedes.

En primer lugar miles de gracias a la Dra. Laura Cházaro García, mi asesora, por el encuentro azaroso pero súper afortunado; por la infinita paciencia y por siempre compartir generosamente su tiempo, sus palabras y su experiencia. Gracias por guiar mis inquietudes, por motivarlas y sobre todo, por cuestionarlas; por las innumerables y críticas lecturas, re-lecturas y re-re-lecturas de la tesis en sus miles de versiones; por el acompañamiento cotidiano -el académico y el personal- y más que nada, por enseñarme lo emocionante y placentero que es siempre hacerse preguntas.

A la Dra. Susana García Salord por la cuidadosa lectura de la tesis antes, incluso, de ser un borrador terminado; gracias porque en los diálogos que sostuvimos me encontré con una interlocutora propositiva, generosa y paciente. Sus comentarios y observaciones contribuyeron no sólo a la precisión de algunos aspectos sobre la organización de la Universidad, sino a plantearme nuevas preguntas sobre mi propio trabajo.

A la Dra. Sylvie Didou Aupetit por la lectura crítica de las versiones finales de la tesis y por sus comentarios que, a la luz de su experiencia y conocimientos sobre los grupos de científicos, han sido muy enriquecedores.

A la Dra. María Josefa Santos del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, por facilitarme el acceso y un espacio en el instituto, por su atenta y constante disposición a cooperar, en todo momento, con esta investigación.

A los 16 investigadores e investigadoras del IIS que me dieron la oportunidad de conversar con ellos, porque, sin ninguna duda, son la materia más sustancial de esta investigación. Les agradezco su tiempo, su disposición para escucharme y para ser escuchados, a pesar de sus apretadas agendas. Sus voces me plantearon más preguntas de las que me imaginé, desestabilizaron mis prejuicios y me dejaron los aprendizajes más profundos.

A la Dra. Karine Tinat y al Dr. Daniel Hernández por contestar y comentar críticamente los primeros esbozos de entrevista; sus observaciones fueron fundamentales para la construcción de los guiones finales de las entrevistas.

A mis maestros del DIE, especialmente a Eduardo Remedi, Elsie Rockwell, Daniel Hernández y Emilia Ferreiro, porque con sus clases me ayudaron siempre a encontrar el norte de las propias inquietudes y a re-encontrar las razones para investigar, que se pierden fácilmente.

A los y las integrantes del seminario de Epistemología Feminista en el CEIICH de la UNAM, especialmente a las doctoras Norma Blazquez Graf y Martha Patricia

Castañeda Salgado, por sus lecturas críticas y por las aportaciones a mi trabajo, desde que era apenas un bosquejo.

A las integrantes seminario de Ciencia, Tecnología y Género del Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav por su acompañamiento y cariño durante todo el transcurso de la tesis.

A mi madre, Guadalupe Rivas Candia y a mi padre, Sergio López Camacho, por una vida completa de amor y de apoyo incondicional; por la dedicación, por la alegría, por las herramientas -materiales y espirituales- que me han permitido cristalizar todas mis imaginaciones; y sobre todo gracias infinitas por enseñarme, “con la leche templada y en cada canción”, que se puede soñar con un mundo mejor.

A mi hermana, Patricia López Rivas, porque su vida alegre la mía todos los días y porque, aunque no se da cuenta, es la inspiración más profunda y auténtica que tengo en la vida. Gracias hermana, por la vida de complicidad y cariño, por la incansable amistad, por la confianza y por la generosidad que me salva el pellejo todos los días.

A la mejor de las amigas, Ana Laura Escalante Bañuelos, por los caminos paralelos que nos hemos construido a lo largo de tantos años que ya no me imagino la vida sin tu compañía, sin la complicidad y sin compartir los días y todas las melodías –las más buenas y las más malas- contigo, gracias por hacerme sonreír todas, todas, todas las veces que me ha hecho falta.

A Raúl Montesano López, porque la inquebrantable y a veces involuntaria fe que tienes en mí, incluso cuando yo la pierdo, me motiva todos los días a ser la mejor mujer que puedo ser; gracias por lo que permanece, a pesar de todas las distancias -las geográficas y las otras- y sobre todo, porque “you are the party that makes me feel my age”.

A Aymara Flores Soriano por el apoyo más incondicional y constante, por la amistad honesta y sin reservas, por la compañía, por la motivación, por la comprensión; gracias rock & roll por estar todos los días y por ser la mejor interlocutora de la vida cotidiana.

A Areli Flores Martínez porque, sin ninguna duda, esta tesis se construyó en buena medida gracias a su gran apoyo, amistad y cariño durante la maestría.

A los ambiguos, Adriana Ortiz Stern, Aymara Flores Soriano (otra vez), Citlalli López Rendón, Ivonne Cárdenas Guzmán y Santiago Palmas Pérez por adoptarme cariñosamente en los momentos más justos y sin preguntas, por las risas hasta el dolor de panza y más que nada, por la amistad que permanece.

A Verónica Antonio Andrés por ser la voz menos protagonista y más constante de los años en la maestría, por soportar mis quejas y malos chistes y por nunca rendirse conmigo.

A Aleida García Aguirre por volverse tan importante en tan poco tiempo, por el cariño profundo, por la inspiración y sobre todo, por la rebeldía tan profunda y divertida que se contagia.

A todos mis amigos y amigas que a lo largo de todo el camino han sido los pilares más constantes, honestos y desinteresados; sin sus palabras, sus risas y sus abrazos, ya me hubiera vuelto loca. A Alejandra Vizuet Gámez, Ana Hesselbart Márquez, Antonio Castellanos Wuest, Antonio Núñez Piña, Ariadna López Almaraz, Armando Cuevas Brun, Claudia Williams Soberanes, Cynthia Arias Correu, Daniela Ruíz Díaz, David Santamaría, Daría Hernández Ibar, Iván Morales Arredondo, Karen Segura, Marcela Hernández Alonso, Mariana Díaz Flores, María Castro Espejo, Mayte Ramos, Nataly Minnetian, Paulina Solórzano Calderón, Patricia Ortega Jiménez, Rocío Villafuerte Legorreta, Selene Segovia Nova, Tania Gómez Fernández y Vanessa Reyes Ibarra. Todos y todas, desde los sitios más diversos –y hasta opuestos- forman parte de una de las partes más valiosas de la vida.

A Irán Guerrero y Jessica Badillo por el cariño, por la ayuda, por la paciencia, por los consejos y por todas las veces que me cobijaron con su amistad.

A Paulina López Barrios, gracias prima por compartir más que una pila de bautizo, gracias por el apoyo cotidiano y por tu generosidad para ayudarme siempre.

*I came to explore the wreck.
The words are purposes.
The words are maps.
I came to see the damage that was done
and the treasures that prevail.*

Adrienne Rich, Diving into the wreck (1973)

Índice

Resumen	III
Introducción	1
Capítulo 1. La configuración de la profesión académica y del prestigio académico en México: una mirada histórica	14
1.1 La Real Universidad de México en la Colonia	15
1.1.1 Los catedráticos novohispanos	17
1.1.2 Las carreras académicas en la Real Universidad	19
1.2 La educación superior a finales del siglo XIX	21
1.2.1 Los catedráticos en el siglo XIX	22
1.2.2 La carrera académica de los catedráticos en el siglo XIX	23
1.2.3 La “educación superior” de las mujeres en el siglo XIX	24
1.2.4 De la “ausencia a la presencia”, proyectos nacionales de educación superior	25
1.3 La Universidad y los universitarios en el siglo XX	27
1.3.1 Los catedráticos y la consolidación de la Universidad Nacional (1920-1950)	27
1.3.2 Los vaivenes de la profesión académica en la segunda parte del siglo XX	30
1.3.3 La implementación de la diferencia	31
Capítulo 2. La UNAM, el IIS y el SNI, campos de poder	36
2.1 El capital en juego, el prestigio académico	42
2.2 La Universidad Nacional Autónoma de México	43
2.2.1 La legítima distribución desigual de los bienes en el campo científico mexicano	45
2.2.2 El surgimiento de la aristocracia universitaria: la investigación en la UNAM	47
2.2.3 La jerarquización del personal académico en la UNAM	50
2.3 El Instituto de Investigaciones Sociales	52

2.4 El SNI	55
2.5 El PRIDE	57
2.6 El perfil de los investigadores del IIS	58
Capítulo 3 El prestigio académico, una experiencia personal	62
3.1 La convergencia de dos generaciones	63
3.1.1 La generación de la homogeneidad	65
3.1.2 La generación de la clasificación	66
3.2 Carreras divergentes	68
3.2.1 El punto de partida, origen social y capital cultural	68
3.2.2 El comienzo de una forma de vida	71
3.2.3 De “hacer carrera” a ser doctor	75
3.3 La transición y los ajustes: de la homogeneidad a la clasificación	77
3.3.1 Los sistemas de evaluación académica, el cambio de paradigma	79
3.3.2 Los estímulos económicos ¿complementos salariales?	79
3.4 El PRIDE en la UNAM, una distinción que no distingue	81
3.5 El SNI, “un estándar de calificación”	82
3.5.1 “No producimos zapatos, producimos ideas”: los efectos perversos del SNI	83
3.5.2 De la fetichización a la naturalización de la diferencia	85
3.5.3 La violencia simbólica y el SNI.....	87
Capítulo 4 La división sexual del trabajo académico	89
4.1 Las investigadoras del Instituto de Investigaciones Sociales	92
4.2 Hablar de género, la ambigüedad de lo políticamente correcto	93
4.3 Las investigadoras frente al rezago académico	97
4.4 ¿Por qué hay menos mujeres que hombres en el SNI?	101
4.4.1 La división sexual del trabajo académico, las mujeres como reproductoras	102
4.4.2 ¡Colectivos los borregos! : diferentes formas de hacer trabajo académico	107
Conclusiones	111
Anexos	118

Referencias Bibliográficas 126

Introducción

At any rate, when a subject is highly controversial –and any question about sex is that- one cannot hope to tell the truth. One can only show how one came to hold whatever opinion one does hold. One can only give one’s audience the chance of drawing their own conclusions as they observe the limitations, the prejudices, the idiosyncrasies of the speaker.

A room of one’s own, Virginia Woolf (1993)

La tesis que aquí presento es el resultado de una investigación que surgió, parafraseando a Virginia Woolf, de los propios prejuicios, de los límites y de las idiosincrasias, que en el diálogo con reflexiones e inquietudes, también personales, dieron origen a una pregunta básica que motivó y guió esta investigación: *¿Por qué hay menos mujeres que hombres en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)?* En la travesía por encontrar una respuesta más o menos justa y convincente a una curiosidad, que de inicio, se planteó a partir sólo de los datos estadísticos del SNI, se desencadenaron las preguntas y las reflexiones que han dado estructura a la tesis.

En principio, hubo que plantear el análisis de esta primera pregunta a partir de su fragmentación en dos partes que fijaron los ejes del análisis general. El primer eje se centró en el análisis del SNI, sistema de evaluación académica, que se ha convertido en un ineludible referente del prestigio académico en la actualidad y en el segundo eje, se analizan las implicaciones de estos, sobre el trabajo académico de las mujeres investigadoras del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS).

Así, en los últimos años, las categorías obtenidas en el SNI –y en otros sistemas de evaluación similares- han devenido en distinciones que los investigadores e investigadoras obtienen como reconocimiento a su trabajo académico y se han colocado como símbolos, hasta cierto punto, consensuados por la comunidad científica en México para organizar jerárquicamente el campo. De hecho, se puede decir que estas distinciones son ya un elemento constitutivo de identificación entre los investigadores e investigadoras en el interior del campo científico mexicano. Basta “echar un vistazo” a sus biografías desplegadas en las páginas de Internet de las instituciones de adscripción, observar sus firmas en documentos oficiales, o prestar atención a las semblanzas que de ellos y ellas se hacen en congresos o presentaciones públicas, para advertir que, de un tiempo para acá, sus formas de identificación como miembros de una comunidad, están

constituidas por sus nombre de pila, su nombramiento en la institución, un número romano (su nivel en el SNI) y una letra, (la categoría obtenida en el PRIDE¹), para el caso de los académicos y académicas en la UNAM, pero este último código varía de acuerdo a la institución de adscripción.

De ahí que en primera instancia me propusiera explorar los significados de esta nueva forma de identificación que, en términos prácticos, coloca a los investigadores e investigadoras con las categorías más altas, en posiciones privilegiadas tanto en términos económicos, como simbólicos en el interior del campo científico.

En este sentido señala Bourdieu (2008), hacerse de un “nombre” no es sino cuestión cotidiana en el campo científico²; a esto hay que agregar que un nombre constituye más que una simple forma de denominación; de acuerdo con Anne-Marie Christin (2001)³, los títulos contenidos en el nombre –ya sean adquiridos de nacimiento o a largo de la vida– son muy importantes pues determinan, en buena medida, sus posibles ocupaciones, sus potenciales redes sociales y en consecuencia, su lugar en la sociedad. En el campo científico los “nombres” que los investigadores e investigadoras adquieren durante sus carreras académicas tienen implicaciones sobre los lugares en los que se posicionan en el interior del campo, sobre las formas de relacionarse con sus colegas y de adquirir prestigio académico. De ahí que estos nuevos “nombres”, producto de los mecanismos clasificatorios se hayan convertido de acuerdo con Góngora (2009) y Álvarez *et al.* (2010), en distinciones que distribuyen prestigio académico en el campo científico mexicano. En relación a la importancia del nombre Bourdieu (1984) señala además que:

Le nom profession dont les agents son dotés, le titre qu'on leur donne, est une des rétributions positives ou négatives (au même titre que le salaire) en tant que marque distinctive (emblème ou stigmat) qui reçoit sa valeur de sa position dans un système de titres organisé hiérarchiquement et qui contribue par là à la détermination des positions relatives entre les agents et les groupes (Bourdieu, 1984 :8)⁴.

¹ PRIDE: Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico.

² De forma similar Robert Merton (1973) señala que: “los científicos han desarrollado una pasión por la *eponimia* y no por el anonimato (Merton, 1973:431)

³ Para una discusión más detallada sobre el nombre propio, ver Anne-Marie Christin (2001) *El nombre propio. Su escritura y significado a través de la historia en diferentes culturas*. Barcelona, Gedisa

⁴ El nombre de la profesión con el que son dotados los agentes, el título que se les asigna; es una de las retribuciones positivas o negativas (en el mismo sentido que el salario) en tanto que marca distintiva (emblema o estigma) que recibe su valor de su posición en un sistema de títulos organizados jerárquicamente y que contribuyen así a la determinación de posiciones relativas entre los agentes y los grupos (Bourdieu, 1984:8) (Traducción propia).

En este sentido, parto de la premisa de que si la pertenencia al SNI se ha convertido en una condición *sine qua non* del prestigio académico en la actualidad, entonces, el hecho de que las mujeres estén menos representadas en este sistema, que considero como “distribuidor” de prestigio debe tener consecuencias específicas para el grupo de mujeres científicas en lo particular y para el campo científico en lo general; la más evidente, quizás, es que las mujeres investigadoras no acceden a posiciones tan prestigiosas como las de los hombres.

Según las estadísticas oficiales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) sobre el SNI, en 2009 del total de investigadores nacionales adscritos al sistema, sólo el 32.77% son mujeres. Más notable aún es el hecho de que conforme se avanza de nivel, la proporción de mujeres disminuye sistemáticamente, hasta que en el nivel III, las mujeres sólo representan el 18.6% de investigadores (Conacyt, 2009).

A propósito de la sub-representación de las mujeres en la UNAM y el SNI, es necesario señalar que éste no es un fenómeno exclusivo de estas instituciones, ni siquiera lo es a nivel nacional; es un fenómeno que ocurre casi invariablemente a escala mundial⁵. Sin importar la latitud o el nivel de desarrollo económico de los diferentes países, las mujeres científicas ocupan, en promedio, sólo el 30%⁶ de las plazas en universidades e instituciones de investigación, además de que ocupan, consistentemente, las posiciones con menor rango en comparación con sus colegas varones. Al fenómeno que describe el hecho de que las mujeres se enfrentan a obstáculos “invisibles” en sus carreras profesionales –académicas o no- y que, en consecuencia, les impide ocupar las posiciones con los más altos rangos ha sido denominado -por académicas feministas- “techo de cristal”⁷ y ha sido ampliamente documentado en la literatura sobre el lugar que ocupan las mujeres académicas alrededor del mundo.

Asimismo, me parece importante destacar que si bien las mujeres constituyen al grupo que me interesa analizar con detalle en esta tesis, éste no es el único grupo sub-representado en el campo científico; para ilustrar este fenómeno, retomo una pregunta que planteó Sandra Harding (1996), *¿a quiénes nos imaginamos cuando pensamos en científicos?*: nos imaginamos dice, “sobre todo, a hombres blancos de las clases sociales superiores” (Harding, 1996:65). Si

⁵ Esta situación ha sido constatada en varias partes del mundo; en América Latina, en América del Norte y Europa (Goode, 1999; Tabak, 2005; Blázquez y Flores, 2005; Blázquez, 2008).

⁶ Según Blázquez & Flores, (2005), Cuba es una excepción pues tienen cifras que se aproximan al 50%-50% de hombres y mujeres en el campo científico.

⁷ Ver: Bustos (2005) y Ríos (2005).

bien este ejemplo se refiere específicamente al contexto estadounidense, no es difícil hacer una comparación entre esta situación y la experiencia en México⁸ o en cualquier otro lugar en el mundo; parece, más bien, una constante; los lugares más exclusivos del campo científico están reservados para un selecto grupo de la sociedad que reúne características de clase, de género y de “raza” muy específicas.

Las mujeres han logrado –con particular fuerza a partir de la segunda mitad del siglo XX- posicionarse, en los espacios de educación superior como estudiantes, hasta llegar a una “igualdad” estadística con los varones en la matrícula universitaria general⁹. A pesar de que este cambio es, sin duda, la expresión de una “batalla” ganada en lo que respecta a la participación de las mujeres en las esferas públicas; en mi opinión, es indispensable tratar con cautela estos “logros”, pues pueden limitar una reflexión más amplia sobre el fenómeno de discriminación contra las mujeres, subyacente y profundamente arraigado, que no ha encontrado solución con la paridad estadística en las aulas universitarias. Dicho de otro modo, la creciente participación de mujeres en el campo científico, aunada al hecho de que en el interior de las instituciones no se plantean diferencias explícitas a favor de los hombres, es frecuentemente interpretado como un indicador de un avance en favor de la equidad de género, de tal forma que, en ocasiones, provoca cierta indiferencia para tratar los temas relacionados con la permanente inequidad que existe entre los hombres y las mujeres y se evita señalarla como un problema que deba atenderse.

Así lo expresaron las instancias gubernamentales de “transparencia” encargadas de dar información pública, el Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI) adscrito al gobierno federal. Cito la respuesta a una solicitud que hice por medio del IFAI al Conacyt (ver anexo 1), sobre la cantidad de solicitudes aceptadas y rechazadas por el SNI desde su creación en 1984, desagregadas por sexo. En un plazo de aproximadamente dos meses, recibí “a medias” la información que pedí; me enviaron una tabla en la que, efectivamente, se señalaba la cantidad de solicitudes enviadas y la cantidad de solicitudes rechazadas desde 1984 hasta 2010; estos datos sin embargo, no estaban

⁸ En México no hay datos que clasifiquen al personal académico por clase social, por “raza”, u origen étnico, sin embargo, es evidente que el porcentaje de personal académico en las instituciones de educación superior, de origen indígena es mínimo, en el caso de existir.

⁹ En 2006, la matrícula general de estudiantes en la UNAM estaba conformada por el 50.4% de mujeres y 49.6% de hombres. En el caso de la licenciatura la proporción era de 51.3% de mujeres frente al 48.7% de varones y en el nivel de posgrado, el porcentaje de mujeres es de 45.8% y el de varones de 54.2% (Buquet *et al.*, 2006).

desagregados por sexo, por lo que recibí una nota aclaratoria con las razones por las que no recibí la información desagregada por sexo:

Cabe aclarar que no se cuenta con la información integrada por género, ya que no es necesario trabajar a este nivel de especificidad para desarrollar las actividades sustantivas del Sistema Nacional de Investigadores.

En mi opinión, esta respuesta sugiere que para el Conacyt, representado por la figura de su director, la información estadística desagregada por sexo, es un detalle sin importancia a tal grado que, más bien, es considerada una “especificidad” innecesaria.

A partir de estos antecedentes, en esta tesis me propuse, más que responder plenamente a la interrogante por la inequidad de la representación de las mujeres en el SNI, plantear algunas reflexiones que contribuyeran a la discusión sobre la *violencia simbólica* que esta desigualdad supone y que se produce y reproduce en el campo científico, como consecuencia de su organización estratificada y que se vive en la cotidianeidad como una forma de discriminación, no sólo en perjuicio de las mujeres, sino de los grupos que históricamente han sido excluidos de los campos académico y el científico.

Cabe señalar que si bien, concentro mi atención en el análisis del SNI, no es mi intención hacer una crítica parcial de éste, sino más bien proponer un análisis crítico, de un sistema que por sus particularidades, ha resultado paradigmático en la configuración del campo científico en México.

El análisis que aquí se expone resultó del cruce del trabajo empírico con las entrevistas a un grupo de investigadoras e investigadores del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la UNAM y de la búsqueda por un análisis teórico con múltiples lecturas, de manera especial, con el trabajo de Pierre Bourdieu,¹⁰ de quien retomo el análisis sobre el campo científico y el prestigio académico. Asimismo, han sido fundamentales las aportaciones que sobre el campo científico mexicano han hecho Manuel Gil (1994, 1996, 2000), Rollin Kent (1990), Susana García Salord (1998, 1999, 2001, 2010), Miguel Ángel Casillas (1990, 2002), Edgar Góngora (2009), Sylvie Didou y Étienne Gérard (2010) y Álvarez *et al.* (2010). Finalmente, las aportaciones sobre las relaciones de género y la ciencia de Evelyn Fox Keller (1982), Londa Schiebinger (1987), Sandra Harding (1996) y en México de Norma Blázquez, *et. al* (2005) contribuyeron a la

¹⁰ Le champ scientifique (1984), La Distinción (2002), Razones prácticas (2007), Homo Academicus (2008), El sentido práctico (2009).

discusión y a las conclusiones que, sobre las relaciones entre hombres y mujeres, aquí se esbozan.

Además, vale la pena mencionar los trabajos que sobre el prestigio académico se han realizado desde otras disciplinas como la Psicología Social¹¹ en la que si bien se privilegia el fenómeno desde una perspectiva “individual”, me ayudaron a pensar al prestigio con una mirada distinta, relacionada con los procesos cognitivos que rodean al fenómeno. Así también, fueron muy útiles los planteamientos sobre el prestigio que desde la Antropología¹², dieron a mi trabajo un panorama más amplio y estimulante que me ayudó a pensar las posibilidades y los límites de la investigación, en el marco de las estructuras de organización jerárquicas de las diferentes sociedades. En esta parte, fueron claves las aportaciones de antropólogas feministas como Michelle Zimbalist Rosaldo y Louise Lamphere (1974) por un lado, y las de Sherri Ortner y Harriet Whitehead (1988) por otro¹³, quienes pusieron en la mesa del debate académico a manera de reivindicación, la discusión alrededor de la “naturalidad” con la que los estudios antropológicos previos, habían tratado la organización jerárquica de las sociedades por sexo¹⁴.

Me interesé por realizar un análisis que privilegiara la experiencia cotidiana de los sujetos porque comparto la idea de que en el diálogo que suscitan las entrevistas, es posible explorar ángulos de los fenómenos sociales, que de una forma menos subjetiva es prácticamente imposible lograr. Así pues, el propósito de enfatizar las voces de las investigadoras e investigadores fue construir un análisis de las carreras académicas y sus vínculos con el prestigio académico, así como de las relaciones entre hombres y mujeres en el campo científico mexicano.

En suma, el objetivo general de la tesis es indagar las implicaciones que las nuevas formas de evaluación académica -específicamente el SNI- tienen sobre

¹¹ Para más referencias de la perspectiva de la Psicología Social ver: Wegener (1992), Ridgeway (2001), Shapiro (2009).

¹² En este sentido se puede ubicar la obra de Margaret Mead, *Macho y Hembra* (1976) en la que analiza varias sociedades del Pacífico; la de Pitt-Rivers, *The politics of sex* (1977) que analiza a sociedades mediterráneas, así como el trabajo de Sherri Ortner y Harriet Whitehead (1981) y la del mismo Bourdieu (1998) en la sociedad de Cabilia en *La dominación masculina*.

¹³ Ver el trabajo de Michelle Zimbalist & Louise Lamphere (1974) *Women, Culture & Society* en el que se compilan varios trabajos originados en seminarios como “Women in Cross-Cultural Perspective” en la Universidad de Stanford y el trabajo de Sherry Ortner y Harriet Whitehead (1988) *Sexual Meanings. The Cultural Construction of Gender and Sexuality* que compila, también, trabajos sobre la organización de diferentes grupos sociales alrededor del sexo.

¹⁴ Este ha sido un problema planteado desde varias disciplinas como la Historia, en donde se han hecho fuertes críticas a las formas en las que se ha construido el conocimiento sobre las relaciones sociales entre hombres y mujeres (Scott, 2008).

las carreras y el trabajo académico y en consecuencia, sobre el prestigio. El objetivo particular es indagar si estas nuevas formas de evaluación académica contribuyen, de alguna forma, al reforzamiento de una organización jerárquica en el campo científico, a favor de los varones.

Con tales fines, entrevisté a un grupo de 16 investigadores e investigadoras del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM entre 2009 y 2010. El grupo estuvo conformada por 9 hombres y 7 mujeres y el único criterio de inclusión fue que aceptaran mi invitación para participar en la investigación. Contacté vía correo electrónico a los 89 investigadores e investigadoras que figuraban, en 2009, en la plantilla académica desplegada por el propio IIS en su página de Internet. Se pudieron concretar entrevistas con 16 investigadores e investigadoras que contestaron a mis correos y con quienes se pudo agendar una entrevista (Ver tabla 1).

Hay que mencionar que en este universo las 9 investigadoras del Instituto con nivel III en el SNI se encuentran ausentes; esto que bien podría considerarse una casualidad, debe tener razones sociológicas en las que no profundizaré, pues desconozco mucho de sus historias y de carreras académicas. Sin embargo, una rápida revisión de sus CV en línea, ratifica las conclusiones a las que llego en este trabajo.

Tabla 1. Grupo Investigadores e investigadoras del IIS

Investigador (a)	Año de nacimiento
Clementina	1938
Emilio	1942
Guillermo	1945
María	1949
Alberto	1951
Alma	1952
Elena	1953
Martín	1953
Isabel	1961
Gilberto	1965
Hannah	1968
Juan	1969
Nicolás	1970
Diego	1970

Gustavo	1971
Sylvia	1973

Casi todas las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones del IIS¹⁵ y tuvieron una duración promedio de 40 minutos, en los que a partir de un formato de entrevista semi-estructurada (Ver anexo 2), abordé cuatro temas: las carreras académicas, los sistemas de evaluación académica, las relaciones de género y la vida cotidiana. Además, realicé entrevistas adicionales a tres investigadores, dos hombres y una mujer (Ver anexo 3), con el objetivo de profundizar algunos temas ya abordados en la primera entrevista, así como de explorar otras ideas que surgieron en el proceso.

Hay que señalar además, que la decisión de analizar a un grupo de investigadores e investigadoras de Ciencias Sociales –los miembros del IIS- se tomó en razón de la idea generalizada, pero infundada de que las situaciones de inequidad de género suceden, más frecuentemente, en el área de las Ciencias Exactas, a saber, las ingenierías, la Física o las Matemáticas. Esta idea, sustentada en el hecho de que efectivamente hay una proporción considerablemente menor de mujeres investigadoras en la Coordinación de Investigación Científica –comparada con la Coordinación de Investigación en Humanidades¹⁶-, lo que pone en evidencia que la situación es más crítica para estas áreas. No obstante, lo cierto es que el hecho de que los hombres poseen los nombramientos con más alto rango sucede en ambas áreas, situación frecuentemente desapercibida en las Ciencias Sociales, pues es menos notoria en términos estadísticos.

Antes de continuar, me parece importante explicar que mi interés por las mujeres investigadoras surge de una posición personal y por lo tanto política, frente a la evidente y sistemática situación inequitativa de las mujeres en muchos ámbitos de la vida pública, específicamente en el campo científico; por esto me propuse elaborar un trabajo que contribuyera –en la medida de lo posible- al conocimiento sobre los procesos y la estructura de las situaciones de exclusión de las mujeres, profundamente arraigadas en el mundo social y que en los últimos

¹⁵ Sólo la entrevista con un investigador se realizó en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

¹⁶ Según Buquet *et al.* (2006), en 2005 había un porcentaje cercano al 50% de mujeres en la subdivisión de Investigación en Humanidades, mientras que el porcentaje para la subdivisión de Investigación Científica, el porcentaje de mujeres apenas rebasó el 20%.

años han adquirido nuevas expresiones, que quizás se perciben menos visibles, pero no por eso son menos injustas.

Es importante señalar además, que el análisis del prestigio académico ha sido un ejercicio que de entrada se plantea complejo, por tratarse de un fenómeno social que opera en un plano simbólico, que lo coloca en un punto difícilmente inteligible. En este sentido, la definición de Diego 39-I¹⁷, un investigador del IIS entrevistado, es muy ilustrativa, “el prestigio no es nada en realidad”. Para analizarlo entonces, retomaré algunos planteamientos que sobre éste, propuso Pierre Bourdieu, para quien el prestigio implica una forma muy especial y generalmente muy circunscrita de poder temporal (Bourdieu, 2008) y que además,

Cumple una función política de instrumento de imposición o de legitimación de la dominación, que contribuye a asegurar la dominación de una clase sobre otra (violencia simbólica), aportando el refuerzo de su propia fuerza a las relaciones de fuerza que las fundan (Bourdieu, 1977: 69).

Dada a la diversidad de posibilidades para abordar al prestigio académico, hubo que delimitar los ángulos del fenómeno que esta tesis podía –en la práctica– abarcar; así, surgieron tres premisas básicas que funcionaron como los pilares sobre los que se armó el resto del análisis. En primer lugar, se parte de la idea de que el prestigio académico es un atributo inherente al trabajo académico; en segundo lugar, que el prestigio académico es una construcción socio-histórica, y la tercera, que el prestigio académico es una forma de capital simbólico, es decir, de poder, que de acuerdo con la definición de Bourdieu (2004) es:

Un conjunto de propiedades distintivas que existen en y mediante la percepción de agentes dotados de las categorías de percepción adecuadas, categorías que se adquieren especialmente a través de la experiencia de la estructura de la distribución de ese capital en el interior del espacio social o de un microcosmos social concreto, como el campo científico (Bourdieu, 2004:100).

Dicho de otro modo, los poseedores de prestigio académico se encuentran en una posición privilegiada –con respecto al resto de los agentes en el campo– desde la cual ejercen el poder que esta forma particular de capital les confiere para conservar sus beneficios simbólicos y económicos.

Asimismo, Bourdieu (2008) plantea que el prestigio académico se constituye a partir de dos tipos de criterios: “los objetivos” y los “no objetivados”.

¹⁷ La clave con la que se denomina a las investigadoras y los investigadores está compuesta de tres partes, la primera es un pseudónimo, la segunda es su edad y la última es su pertenencia al SNI [N: no pertenece al SNI, I, II, III: nivel y C: candidato]. Además, los corchetes sustituyen tildes y muletillas en la entrevista con el objetivo de hacer más comprensible el texto, y tratando de no alterar el contenido esencial de la intervención.

Los criterios objetivos se establecen y reconocen formalmente por las instituciones y por los miembros del grupo, de manera explícita y en consecuencia, legítima; por ejemplo, los títulos escolares, el número de publicaciones, el número de citas, la categoría asignada por los diferentes sistemas de evaluación, como el SNI y el PRIDE, etc. Los criterios “no objetivados” son implícitos y funcionan de forma menos evidente; entre ellos se encuentran el origen social, las prácticas culturales y las relaciones de género, que como fenómenos sociales, históricos y culturales han configurado las características deseables de las investigadoras y los investigadores, de su trabajo y por consiguiente, del prestigio académico que lo acompaña y que ha adquirido distintas características y valores a través del tiempo.

De los criterios no objetivados, me interesa analizar específicamente las *relaciones de género* que entiendo, siguiendo a Joan Scott, como un “elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” (Scott, 1986: 289), de donde se desprende la idea de que el género está designado socialmente por una convención, basada fundamentalmente en los atributos “biológicos”, y que estas relaciones “constituyen una forma primaria de relaciones significantes de poder”. De ahí que, en relación con el prestigio, se incorpore la propuesta de Sherry Ortner y Harriet Whitehead (1981), antropólogas feministas, que plantearon que las relaciones de género, funcionan como *estructuras de prestigio* a las que definen como: “estructuras familiares, materiales y políticas que se han considerado como causantes del menoscabo en formas complejas y variadas alrededor de los conceptos de masculinidad y feminidad, sexo y reproducción (Ortner & Whitehead, 1981:13)¹⁸.

En lo general, la tesis está dividida en dos apartados, de acuerdo con la fragmentación de la pregunta inicial; de manera que en la primera parte abordaré el impacto que los sistemas de evaluación académica han tenido, desde su implementación en la década de los ochenta, sobre la organización de las carreras académicas y sobre las experiencias cotidianas en la academia -y fuera de ella- de los investigadores y las investigadoras entrevistados. En la segunda parte, se analiza, desde las perspectivas de los sujetos, las implicaciones que estos han tenido sobre el significado y los criterios del prestigio académico y sobre cómo, en tanto que estructuras institucional, configuran una jerarquía pre-existente en el campo científico.

¹⁸ “We should thus interpose prestige structures as a screen between the various material, familial and political structures that have been considered to impinge in varying and complex ways upon cultural conceptions of manhood, womanhood, sex and reproduction” (Ortner & Whitehead, 1981:13 (Traducción propia).

En lo concreto, la tesis se organiza en cuatro capítulos que se plantearon como partes de un todo, complemento para el capítulo anterior y nexo para el posterior. De este modo, el capítulo 1, *La configuración de la profesión académica y del prestigio académico en México, una mirada histórica*, surgió de las interrogantes sobre los criterios de adquisición de prestigio académico en la actualidad; entonces, si la relación entre los sistemas de evaluación y el prestigio académico es un fenómeno relativamente reciente, esto implicaba que antes de su implementación las formas de adquirirlo eran distintas; esto me obligó a pensar al prestigio académico como un producto de procesos históricos. De ahí que el objetivo de este capítulo sea realizar un recorrido histórico por las características del trabajo académico y de la profesión académica con la intención de analizar el vínculo entre las diferentes formas de trabajo académico, las relaciones sociales y el prestigio académico en diferentes momentos de la historia de la educación superior en el México.

En este capítulo se exploran algunas características de la profesión académica, de la estructura y organización de las instituciones que la enmarcaron y por último, de sus protagonistas, los catedráticos de la Real Universidad durante el periodo colonial; así como la de los catedráticos en la amplia variedad de instituciones de educación superior como los institutos científicos y literarios durante el siglo XIX, de los catedráticos de la Universidad Nacional en la primera mitad del siglo XX y finalmente los académicos de la UNAM como los conocemos hoy. Si bien la historia que se desarrolla en éste no es minuciosa, considero que su virtud radica en mostrar los diferentes matices que el prestigio académico ha adquirido en la historia.

En el capítulo 2, *La UNAM, el IIS y el SNI, campos de poder*, se analiza la estructura de las instituciones que en la actualidad están implicadas en las carreras académicas y en la construcción del prestigio académico de los investigadores e investigadoras del IIS. La herramienta conceptual que articuló este análisis fue la *teoría de los campos* de Bourdieu (1990a)¹⁹ en la que encontré valiosos referentes para analizar las formas y las razones de las exclusiones sistemáticas, que en el campo universitario y en el científico, se producen y se reproducen.

¹⁹ Ver en Bourdieu: *Algunas propiedades de los campos* (1990a), *Homo Academicus* (2008) y Pinto, Louis (2002) *La teoría de los campos. Estudios de caso* en: Louis Pinto (2002) Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social, Siglo XXI, ciudad de México.

En este sentido, planteo que tanto la Universidad, el IIS y el SNI, están organizados en una estructura piramidal que distribuye formal e informalmente a sus miembros y que distribuye las posiciones más favorables entre un número muy reducido de miembros que cumplen con los criterios necesarios para acceder a estas posiciones. En la UNAM, la jerarquización del personal académico se expresa en primer lugar, con una división entre la investigación y la docencia, que coloca a los investigadores e investigadoras en posiciones más privilegiadas, con base en los rangos establecidos en los nombramientos formales, que implican, entre otras cosas, mejores salarios que los de sus colegas docentes, quienes, bajo esta misma lógica piramidal, son mucho más numerosos. A partir de este análisis histórico se confirma una lógica institucional que diferencia y excluye a sus miembros en función de su sexo y que genera estatutos y reglamentos que legitiman la desigualdad en el campo académico, situación que mis informantes dejan ver.

En el capítulo 3, *El prestigio académico, una experiencia personal*, exploro, desde las experiencias de los propios investigadores e investigadoras, los procesos de “transición” a los que se han enfrentado -particularmente en la última parte del siglo XX- como parte de un proceso de resignificación del trabajo académico y de los criterios de prestigio, provocados por los sistemas de evaluación. Para analizar los detalles de esta transición, en este capítulo, dividí al grupo de investigadores e investigadoras en dos subgrupos generacionales: el grupo de la *homogeneidad* y el grupo de la *clasificación*. Partir de la caracterización de los dos sub-grupos permitió una serie de comparaciones entre los miembros de ambas generaciones que se dividieron justamente por la coyuntura de la implementación de los sistemas de evaluación académica y en este caso particular, el SNI.

Por último, en el capítulo 4, *La división sexual del trabajo académico*, me propuse analizar las consecuencias de la implementación de los sistemas de evaluación, de entre ellas, la intensificación del trabajo académico y sus efectos particularmente nocivos para las mujeres investigadoras. En este sentido, propongo el análisis de este fenómeno retomando mis hipótesis centrales; en primer lugar, vía la división sexual del trabajo que coloca a las mujeres con mayores responsabilidades en el ámbito doméstico, lo que se traduce en menos tiempo disponible para las actividades académicas, comparado con el tiempo que invierten sus parejas –usualmente académicos. En otras palabras, las relaciones que establecen los investigadores y las investigadoras contribuyen a la

reproducción, de maneras cada vez más “sofisticadas” –y quizás por eso, menos obvias-, de la más clásica reproducción sexual del trabajo. Ésta se perfila como una de las razones que dificultan el acceso de las mujeres a las posiciones más prestigiosas en el campo científico.

Una segunda vía de análisis es la relacionada con el impacto que la socialización diferenciada de los hombres y de las mujeres ha tenido sobre las formas de apropiarse y de producir trabajo académico. Efectivamente una de las consecuencias de esa socialización diferenciada ha sido que los atributos socialmente reconocidos como “masculinos” del trabajo académico empatan mejor con las formas y los productos que el SNI y en general los sistemas de evaluación valoran como deseables.

Capítulo 1

La configuración de la profesión académica y del prestigio académico en México: una mirada histórica

El objetivo de este capítulo es presentar una aproximación histórica del prestigio académico a partir de un recorrido por las diferentes expresiones de la profesión académica, del trabajo académico y por lo tanto, del prestigio académico. La intención de esta perspectiva no es realizar un análisis historiográfico escrupuloso, más bien, proponerla como una herramienta que, en diálogo con el análisis sociológico de los siguientes capítulos, genere reflexiones más comprensivas sobre el prestigio académico.

Esta recapitulación histórica muestra al prestigio académico como una cualidad, más bien, arbitraria a la que se le han asignado significados y valores distintos de acuerdo con los procesos sociales, políticos e históricos que lo rodean. De ahí que, en adelante, mi interés esté focalizado en los cambios que a lo largo de la historia se han dado en los criterios de adquisición, lo que confirma que se trata de un fenómeno con características arbitrarias, establecidas por los miembros de los grupos situados en posiciones privilegiadas, desde las cuales, según Bourdieu (2003), están en posibilidad de establecer los criterios de admisión:

Las diferentes clases y fracciones de clase están comprometidas en una lucha propiamente simbólica para imponer la definición del mundo social más conforme a sus intereses, el campo de las tomas de posición ideológicas que reproduce, bajo una forma transfigurada, el campo de las posiciones sociales (Bourdieu, 2003: 69).

Retomo la perspectiva de la Historia Social que destaca el análisis de las relaciones sociales, opuesto a los clásicos estudios apegados estrictamente a los análisis, más bien, institucionales y pedagógicos, hasta hace poco dominantes en la historiografía de la educación en México²⁰. A mi juicio, esta perspectiva resulta muy valiosa pues posibilita interpretaciones más integrales de los procesos históricos y sociales alrededor de las instituciones educativas, de los actores y actrices involucrados y de los fenómenos sociales.

Para este análisis histórico, tomo como figura central a los responsables de producir y transmitir el conocimiento en las instituciones de educación superior que

²⁰ Ver Carmen Castañeda (1995), *Historia social de la Universidad de Guadalajara*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara y CIESAS y Tank de Estrada, Dorothy (1976), *Historia social de la educación: un campo por explorar (El caso de la educación primaria en la ciudad de México)*, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, núm. 2, vol. VI. En el mismo sentido, Carmen Castañeda señala que las aportaciones del pensamiento sociológico han traído a la investigación historiográfica como fundamentales (1995).

tomaron forma en primera instancia, en el *catedrático novohispano* que dio vida a la Real Universidad de México, luego, en los *catedráticos* que trabajaron en las diferentes instituciones del siglo XIX y finalmente en los *académicos* de la “universidad moderna” como los conocemos hoy. De esta forma, el recorrido comienza con una breve descripción de la estructura y funcionamiento de la Real Universidad durante la Colonia.

1.1 La Real Universidad de México en la Colonia

La Real Universidad de México, fundada en 1553 e inspirada en el modelo de la universidad ibérica de Salamanca fue, según Dorothy Tank (2008), la institución de educación superior más importante de la Nueva España a lo largo de tres siglos, hasta su clausura definitiva por Maximiliano de Hasburgo en 1865²¹.

La Real Universidad, única encargada de la educación superior en la Colonia, fue dirigida y administrada por criollos y sus cátedras estaban dirigidas únicamente a la formación de peninsulares y criollos²² quienes regularmente estudiaban en la institución para luego seguir su carrera profesional en la política y/o en la administración colonial: “Sus escolares eran hijos de españoles, criollos que se integraban a los sistemas de antigüedad, de jerarquía, de solemnidad, de protocolo, en suma, de poder, que sus padres bien conocían” (Pavón, 2001a:366). En otras palabras, el principal beneficio de la educación superior en la época colonial no estaba vinculado con un aspecto meramente académico o intelectual, sino que era de carácter pragmático, pues la posesión de títulos universitarios garantizaba a los varones criollos, su participación en la esfera política, como funcionarios públicos, como lo señala Pavón (2001c),

El conocimiento o la ciencia era uno de los objetivos de todo universitario, pero con frecuencia se estudiaba por otras razones, entre las que podemos destacar el interés de gozar los privilegios concedidos a los universitarios; la búsqueda de una manera de vivir (la medicina o la abogacía, por ejemplo); la consecución de un cargo en la burocracia civil o eclesiástica; el deseo de añadir otra instrucción a la formación aristocrática, o el simple prestigio que otorgaba el grado (Pavón, 2001c:61).

Se puede decir entonces, que la función primordial de la Universidad en el periodo colonial fue la distribución de las credenciales necesarias para el ejercicio de alguna

²¹ Otros autores como María de Lourdes Alvarado (2001a) señalan, que la Real Universidad arrastraba al momento de su clausura definitiva, un desprestigio importante, incluso durante la Colonia.

²² Hubo instituciones encargadas particularmente en la educación de la población indígena “noble”, por ejemplo: El Colegio de Tlatelolco que se fundó en 1834. Se ha señalado que la intención de que estuviera dirigido a la *nobleza indígena*, según Pavón (2001) tiene que ver con que sería con ellos con quienes los criollos y peninsulares tendrían que hacer negocios (Pavón: 2001a).

profesión, además de que proporcionaba a sus egresados el prestigio social que se adquiriría sólo por el hecho de estudiar una carrera en la Universidad.

En este sentido, hay que señalar que el prestigio social que daba la universidad estaba reservado para un pequeño grupo de la sociedad colonial, ya que como apunta Francisco Galaz (2001), la Real Universidad reflejó la estructura social de la Colonia, siendo “un lugar privilegiado reservado, sobre los hechos, para los sectores sociales superiores, aunque en teoría también debía permitir el estudio de los hijos tanto de españoles como de indios, tal como se planteó en la Real Cédula de Creación de 1551” (Galaz, 2001:310)²³.

Ahora bien, en lo que respecta a la estructura formal de la Real Universidad, ésta se encontraba constituida por cuatro facultades mayores: Teología, Cánones, Jurisprudencia²⁴ y Medicina, y por una menor, Artes (Pavón, 2001a, González, 2008). Cada facultad contaba con varias cátedras, como Gramática, Retórica, Matemáticas y Lenguas indígenas –estas últimas, a partir del siglo XVII- que no estuvieron adscritas a ninguna facultad (Pavón, 2001a), cada una con características que las colocaba en posiciones diferenciadas jerárquicamente en el interior de la Universidad.

Por lo tanto, la estructura jerárquica de la universidad se expresó en la existencia de cátedras y facultades más prestigiosas que otras, lo que se tradujo en el establecimiento implícito de una jerarquía entre catedráticos. Así, en las cuatro facultades, la cátedra prima -la mejor remunerada- se encontraba en el rango más alto; a ésta le seguía en prestigio la llamada de “vísperas”. Ambas eran consideradas cátedras de *propiedad* que daban a su poseedor garantías de estabilidad laboral y salarial hasta su jubilación. Le seguían en prestigio las cátedras *temporales*, que eran sometidas a concurso cada cuatro años y en el último peldaño, se encontraban las cátedras de *sustitución*, en las que un catedrático ocupaba el lugar del algún otro que por razones de salud o de otras actividades –usualmente políticas- se ausentara de su cátedra (González, 2008). El hecho de que hubiera cátedras y catedráticos más prestigiosos que otros era, por lo tanto, una situación común a finales del siglo XVI.

Se sabía que las de artes eran menores que las de teología y que en esta última facultad la cátedra de vísperas era menor que la prima. En la facultad de cánones, la cátedra prima era mayor que la de decreto; y en leyes la de primera era superior que las de instituta y código (Pavón, 1993:58).

²³ En este sentido, Galaz retoma a Izquierdo, 1954:91 y Lanning, 1940:9, quienes señalaron que los potenciales universitarios tenían que demostrar “pureza de sangre”, aunque como el mismo Galaz señala, retomando a Bonneman (1996), esto sólo sucedía cuando existía algún tipo de denuncia (Galaz, 2001:310).

²⁴ Enrique González (2008) utiliza la clasificación de Derecho Eclesiástico para la cátedra de Cánones y Derecho Civil para la de Jurisprudencia.

En suma, las plazas vitalicias daban a sus titulares ventajas en términos de un salario estable, así como de una posición social respetable, sobre sus colegas, que tenían que concursar por ellas cada determinado periodo²⁵.

Ahora bien, en lo que respecta a los grados académicos estos se dividían en tres: bachiller, licenciado y doctor; el grado menor, el de bachiller, se obtenía después de realizar una serie de cursos a lo largo de tres ó cuatro años mientras que los grados de licenciado y doctor se obtenían al acreditar un tiempo de pasantía, después de haber obtenido el primer grado, de bachiller (Pavón & Ramírez, 1989; Pérez, 1998).

1.1.1 Los catedráticos novohispanos

Los catedráticos novohispanos –varones todos- que ocuparon los primeros puestos en la Real Universidad, fueron en su totalidad españoles “peninsulares”; aunque con el paso de los años, la constitución del cuerpo docente se transformó hasta pasar en su totalidad a manos de los criollos que, habiéndose formado como bachilleres, licenciados o doctores -generalmente en la institución-, tenían ciertos privilegios para ejercer cátedra en ella, promoviendo de esta forma, un fenómeno de autoreproducción que luego fue representativo de la Real Universidad (Pavón, 2001a).

En lo que respecta a la caracterización de los catedráticos novohispanos, la clasificación de Enrique González (2008) resulta ilustrativa pues ubica cuatro atributos básicos de los catedráticos novohispanos: 1) el ingreso a la carrera por medio de concursos de oposición, 2) la exigencia del grado de doctor²⁶, 3) el tiempo que los catedráticos dedicaban a la docencia (una hora o una hora y media diaria aproximadamente por lección) y 4) el salario “insuficiente” que dificultaba que la docencia fuera la única fuente de ingresos (González, 2008). En otras palabras, la mayoría de los catedráticos novohispanos no lo eran de tiempo completo y, más bien, dedicaban la mayor parte de su tiempo al ejercicio de su profesión generalmente como médicos o juristas.

Los juristas laicos aspiraban tanto al ejercicio privado de la abogacía como a obtener cargos en la real audiencia. Asimismo, los médicos combinaban la enseñanza con el ejercicio privado y con el cargo institucional en cualquiera de los hospitales, conventos femeninos y

²⁵ Los salarios eran muy variados: quienes ganaban un concurso en calidad de sustitutos percibían 100 pesos anuales; los catedráticos temporales cobraban, según la facultad, entre 100 y 300 pesos; en cambio, la paga de los de propiedad iba de los 380 a los 700. Además, había dos cátedras sin facultad: retórica y matemáticas, a pesar de que ambas eran de propiedad, sólo devengaban 150 y 100 pesos al año (González, 2008:4).

²⁶ En caso de acceder a una cátedra sin el título de doctor, el licenciado o el bachiller tenía que comprometerse a obtener el grado en un plazo establecido. En caso de no cumplir con éste, se le retiraba de su puesto (González, 2008).

masculinos, y en otros cuerpos colegiados como el cabildo catedralicio, el ayuntamiento y la real audiencia (González, 2008:7).

El conjunto de estas características tuvo implicaciones importantes en la configuración del cuerpo académico de la Real Universidad, a saber, la homogeneización de la plantilla académica que, como consecuencia de la estricta exigencia del doctorado²⁷ (Pérez, 1998; González, 2008)²⁸, reunió en la planta académica a hombres que compartieron un perfil distinguido *a priori*, construido en la base de una fuerte inversión económica²⁹, que la mayor parte de la población no estaba en posibilidad de hacer: “en suma, no había doctores pobres y, por lo mismo, salvo contadas excepciones, tampoco catedráticos pobres. Ser lector de cátedra implicaba pertenecer a una doble élite, así académica como social” (González, 2008:4).

Luego, ser catedrático representaba una posición prestigiosa en la sociedad novohispana, adquirida desde dos lugares principalmente: el primero, en el interior de la misma universidad: “en términos meramente académicos, el ser catedrático reportaba la admisión a la élite que los doctores formaban en el seno de la corporación: se adquiría el derecho de voz y voto en los claustros plenos y de diputados” (Pérez, 1998: 35). El segundo, proveniente del prestigio que el ejercicio de su profesión, sumado al de sus actividades fuera de la universidad, les daba frente al resto de la sociedad (Aguirre, 1998).

Por último, es importante enfatizar que no existe ningún indicio de que existieran mujeres catedráticas en esta época, situación que no debe parecer extraña, pues fueron pocas las mujeres –sobre todo de clases acomodadas- que recibieron algún tipo de educación formal, que tuvo el propósito de proporcionarles ciertas herramientas y cultura general que les ayudaría a mejorar la educación que, como madres, debían dar a sus hijos. (Lozano, 2001). Sin embargo, como señala Pilar Gonzalbo (1990): “desde luego que no existió un sistema orgánico de instrucción, ni siquiera instituciones de enseñanza superior o media; los conocimientos teóricos y la vida académica eran ajenos a la mayor parte de las mujeres” (Gonzalbo, 1990:319); lo que no significó, según la misma autora, que las mujeres no se dedicaran, en la práctica, a actividades de administración, o docencia de niños y niñas; aunque

²⁷ Las cátedras que no estaban adscritas a ninguna facultad (Retórica y Matemáticas) no exigían que sus titulares fueran doctores (Pérez, 1998; González, 2008).

²⁸ Otra posibilidad de invertir en el grado, que sin duda fue más escasa, es la que señala el mismo González, en referencia a la posibilidad de ser patrocinado por alguien más (González, 2008).

²⁹ Para obtener algún grado académico, los alumnos tenían que pagar por el examen y dar una propina a quienes eran sinodales (Pavón y Ramírez, 1993).

ciertamente siempre alejadas de las posiciones prestigiosas que daba la Real Universidad.

1.1.2. Las carreras académicas en la Real Universidad

En otro sentido, una de las características que se ha señalado consistentemente³⁰, como parte fundamental en la configuración de lo que hoy llamamos “carrera académica”³¹, es la forma de ingreso y las condiciones que rodean este proceso. En el caso de los catedráticos novohispanos, los requisitos formales para el ingreso a la universidad se encontraban establecidos en las diferentes constituciones universitarias en las que una consigna sistemática fue contratar al “más docto, más benemérito, y más útil” (Aguirre, 1998:67).

En principio, con respecto a cómo se podía acceder a las plazas disponibles, es interesante apuntar que en los primeros años de la universidad colonial, según señala Armando Pavón (2001a), las plazas académicas fueron asignadas directamente por el poder virreinal³², situación que fue reemplazada por los concursos de oposición, modalidad que fue desarrollada por los alumnos y que finalmente al ser tachada como espacio para la corrupción, fue desplazada por la selección a cargo del poder clerical.

Asimismo, Pavón (1992) señala que las dos formas más comunes de acceso a las cátedras en el periodo colonial fueron en primer lugar, cumplir con los requisitos básicos: ser oidor, peninsular y empleado de la Audiencia; aunque esta modalidad fue debilitándose con el paso del tiempo. Otra de las formas de ingreso estuvo vinculada con una condición de parentesco o de amistad con los oidores, ésta sin embargo, también se debilitó y fue sustituida por la adjudicación de plazas a los egresados de la misma universidad, de modo que la selección de catedráticos pasó por un proceso de autoreproducción que estabilizó las formas de ingreso a la institución, así como a la plantilla de catedráticos.

³⁰ Véase Gil Antón *et al.* (1994).

³¹ Carrera académica, entendida como el recorrido profesional que se sigue dentro de una institución de educación superior, y que representa una especie de escalera en la que para llegar a los últimos peldaños, se necesita cumplir con una serie de requisitos. Asimismo, si bien es cierto que el concepto “carrera académica” puede ser considerado un anacronismo para el periodo Colonial, me parece que es una forma ilustrativa de señalar los pasos por los que pasaba un “catedrático” en la universidad.

³² Cuando las cátedras fueron asignadas por el virrey, en algunos casos dispensó el grado académico, en función de la “notoria capacidad” de los catedráticos (Galaz, 2001).

En lo que respecta a la selección de los catedráticos, el concurso de oposición³³ fue la forma de reclutamiento más importante en la Real Universidad; estos concursos eran ganados usualmente por los doctores, a pesar de estar abierto para todo aquel que se postulara como candidato³⁴. Una especie de acuerdo implícito entonces, excluyó a los licenciados y a los bachilleres de esa primera selección (Aguirre; 1998; Pérez, 1998), lo que puede interpretarse como un atisbo de interés por promover cierta profesionalización académica, ligada a la formación institucional y a la experiencia de los catedráticos.

Finalmente, el concurso de oposición se enfrentó con dificultades y para el siglo XVIII, hubo intento –que más adelante fueron exitosos- por sustituirlo por un sistema “escalafonario” con la intención de que los ascensos estuvieran sujetos primordialmente al cumplimiento de una suerte de cuota, basada fundamentalmente en criterios de antigüedad (Aguirre, 1998; Pérez, 1998).

Una vez obtenida la plaza, los catedráticos buscaban ascender en la escalera de nombramientos disponibles en la universidad, por lo que se puede decir que la “carrera académica” comenzaba una vez que los catedráticos obtenían alguna cátedra, para luego buscar una mejor posición dentro de la universidad. En este sentido, resulta interesante el hecho de que, como en la actualidad, en este periodo, existieron mecanismos de ascenso basados en una estructura de escalafón por medio de la cual, los catedráticos, al cumplir con ciertos requisitos (fundamentalmente la antigüedad), podían aspirar a ocupar posiciones con *definitividad*.

De este modo, como señala Francisco Galaz (2001:307): “dado que las cátedras gozaban de diferentes niveles de prestigio, era frecuente que los propietarios de una plaza con menor jerarquía concursaran por una cátedra de mayor nivel” es decir, aunque no estatutariamente, existía la idea de ascenso en los nombramientos. Según González: “la regla no escrita consistía en que un concursante subiera desde una cátedra de sustitución a una temporal; de ahí, pretendía escalar a la de vísperas y, finalmente, a la de prima” (González, 2008:4).

Dicho de otra manera, si bien la carrera académica como la conocemos hoy, no se encontraba establecida tan formalmente como en la actualidad y no podemos afirmar categóricamente que los catedráticos novohispanos la vivieran como tal,

³³ Los concursos de oposición consistían en una situación en la que el candidato tenía que dar una clase prueba a algunos estudiantes, al final de las cuales los estudiantes votaban por quienes consideraban era el mejor catedrático (Pavón, 2001a; Pavón 2001c).

³⁴ Según los estatutos de la Universidad de Salamanca, el requisito mínimo para aspirar a una cátedra era poseer el grado de bachiller (Galaz, 2001:307).

existen indicios que sugieren que los catedráticos forjaron carreras académicas, en las que el ascenso en la escalera de jerarquías era no sólo posible, sino deseable.

1.2 La educación superior a finales del siglo XIX³⁵

El ambiente que se vivió durante el periodo posterior a la guerra de Independencia desestabilizó, como al resto del país, a la institución universitaria vinculada fuertemente al poder colonial. En consecuencia, la nueva clase dominante que pretendía organizar a la nueva nación independiente, buscó alejarse de cualquier institución o práctica que se identificara con el periodo colonial. La supresión de la Real Universidad durante una buena parte del siglo XIX es un buen ejemplo de esta situación:

Con el establecimiento de la República, la universidad antigua era vista como por un importante grupo de liberales como “un baluarte ideológico del antiguo régimen, por lo que plantearon su supresión la creación de nuevos establecimientos, que no universidades, capaces de responder a las circunstancias que imponían los nuevos tiempos (Alvarado, 2001a:54).

De ahí que en este periodo, la vida intelectual institucionalizada se desarrollara en una variedad de instituciones como Academias, Colegios Civiles, Institutos, Comisiones, Gabinetes y Laboratorios incluidas la Escuela Nacional Preparatoria y las viejas escuelas de formación profesional, reorganizadas ahora como Escuelas Nacionales (García Salord, 2009), así como en los institutos científicos y literarios en el interior del país, además de otros establecimientos en la Ciudad de México³⁶ que:

Eran los responsables de impartir la instrucción secundaria, que comprendía los estudios de preparatoria y profesional. Esta responsabilidad continuó después de su dinámica como centro del saber, generador y legitimador de las profesiones, a cargo del gobierno estatal (Torres, 2001:381).

Esta diversidad fue una clara consecuencia de la ausencia de un referente central de educación superior, como lo había sido la Real Universidad y como lo sería después

³⁵ El análisis realizado en este apartado difiere del apartado sobre la Real Universidad y del dedicado a la Universidad Nacional –analizado posteriormente– porque, debido al momento particular en el que se desarrolla, éste se basan en ejemplos de varias instituciones de educación superior en el país, y no en una sola institución. En consecuencia, el abordaje de estas instituciones se presenta a partir de algunos ejemplos como el de Coahuila, el del Estado de México y el de San Luis Potosí, que más que una muestra representativa, resultan ilustrativos de la estructura y el funcionamiento de estas instituciones con presencia en varios estados del país.

³⁶ En la ciudad de México se establecieron institutos como: estudios preparatorios, estudios ideológicos y humanísticos, ciencias físicas y matemáticas, ciencias médicas, jurisprudencia y ciencias eclesíásticas (Alvarado, 2001a: 60; Ramírez, 2002:19).

la Universidad Nacional. En este sentido, Anne Staples (2005) señala que las instituciones educativas durante el siglo XIX fueron parte de,

Un proyecto formulado en 1823 [que] buscaba instalar escuelas superiores con ciencias modernas en cada cabecera de distrito³⁷. Las capitales de provincias estarían capacitadas para ofrecer las carreras de medicina, derecho, economía política e ingeniería, incluyendo la militar (Staples, 2005:64).

La variedad de instituciones de educación superior y de los enfoques y especializaciones dieron lugar a disputas por presupuestos y prestigio, que fueron transformándose en función de los funcionarios públicos a cargo y de sus intereses e incluso afinidades. Según Javier Garcíadiego (1997), hubo instituciones que fueron, en este sentido, especialmente menospreciadas por importantes personajes de la escena educativa como Justo Sierra y Ezequiel Chávez, de estas instituciones destacan, la Escuela de Agricultura³⁸, la de Comercio, la Dental, la Homeopática y la Escuela Normal para Profesoras³⁹, única institución dedicada *ex profeso* a la educación superior de las mujeres (Galván, 2003:221).

1.2.1 Los catedráticos en el siglo XIX

La figura de catedrático, como en la Colonia, fue también central en el siglo XIX, en la amplia variedad de instituciones, con éstos los últimos compartieron algunas características, pero con quienes tuvieron también una ruptura importante; su naturaleza secular –opuesta a la clerical- que los distanció fuertemente de la figura del catedrático colonial.

María Candelaria Valdés (2008) redescubre a los catedráticos en Coahuila como “un grupo de letrados que actuaban alrededor del grupo liberal que tomaba el poder en el Estado. Eran hombres [también todos varones] de mediana posición que pertenecían a la clase política identificada con la red juarista” (Valdés, 2008:3). De lo anterior se sigue que uno de los atributos que compartieron los catedráticos de este

³⁷ Cabe mencionar que otra de las características de ruptura frente a la Real Universidad fue la intención explícita de ser absolutamente laicos. La nueva República, con la intención de ser coherente con el pensamiento liberal, exigía una educación laica, por lo que, entre otras cosas limitó la participación de clérigos como catedráticos (Piñera, 2001; Valdés, 2008).

³⁸ Entre las escuelas no incluidas también figura la Escuela Nacional de Artes y oficios. Justo Sierra contesta a una crítica a su menosprecio por la Escuela de Agricultura y de Artes y Oficios, publicada en el periódico *La Libertad* en 1881 y escrita por el Dr. Luis E. Ruiz, señalando: “La Escuela de Agricultura, como la de Artes y Oficios, son escuelas dentro de ellas mismas. La primera está próxima a recibir una organización más práctica, por medio de escuelas regionales repartidas en el país, y debe ligarse a la creación de un centro agrícola que no puede producir el resultado que se busca, si no entra como una rueda nueva en el mecanismo administrativo (contestación al Dr. Luis E. Ruiz. 1881 en Sierra, Justo (1971) Obras Completas, T.VIII, La Educación Nacional, UNAM, ciudad de México).

³⁹ De hecho, la Escuela Normal para Profesoras estaba considerada en el Proyecto de creación de la Universidad de 1881.

periodo con los novohispanos estuvo relacionada con la clase social acomodada a la que pertenecían⁴⁰, así como con su capital cultural; por lo que se puede decir que existe una especie de continuidad en el perfil de los catedráticos, que pertenecían –en ambos periodos- a un distinguido grupo de la población.

Por otro lado, en lo que respecta a sus actividades académicas cotidianas, se puede decir, según Peregrina (2001), para el Instituto de Ciencias de la Universidad de Guadalajara estaba “impartir sus lecciones personalmente durante todo el año escolar, guiando los estudios conforme al texto propuesto con antelación y aprobado por el claustro” (Peregrina, 2001:164).

En cuanto al tiempo que los catedráticos dedicaban a la docencia, destaca que una parte de la plantilla académica, se dedicó de tiempo completo a la impartición de cátedras, mientras la otra parte dividió su tiempo entre el ejercicio de su profesión y sus trabajos académicos (Valdés, 2008). A manera de ejemplo, está el caso del Ateneo Fuente en Coahuila, en el que fue una situación muy común los catedráticos se desempeñaron como docentes en otras instituciones tales como la Escuela Normal de Profesores y algunas escuelas privadas de educación secundaria para mujeres (Valdés, 2008).

1.2.2 La carrera académica de los catedráticos en el siglo XIX

En lo que se refiere a la adquisición y asignación de las plazas en los institutos científicos y literarios, Valdés (2008) señala que las categorías laborales eran designadas por el ejecutivo y que éstas se dividían en las *de propietario* y las *de suplente*. La autora añade que para la selección de los catedráticos se consideraban requisitos tales como: “buenas costumbres y “probadas aptitudes para conducir lo relativo a los cursos” (Valdés, 2008:2). Sobre el Instituto Científico y Literario del Estado de México sabemos, gracias al trabajo de Antonio Padilla, que la elección de los catedráticos se hacía por medio de concursos de oposición, en los que se tomaban en consideración, además de características formales de selección, cuestiones más subjetivas como el prestigio social (Padilla, 2008).

⁴⁰ Como clase social, entiendo, de acuerdo con Bourdieu (2002) a la clasificación de un grupo que “no se define por una propiedad (aunque se trate de la más determinante como el volumen y la estructura del capital) ni por una suma de propiedades (propiedades de sexo, de edad, de origen social o étnico – proporción de blancos y negros, por ejemplo, de indígenas y emigrados, etc.-, de ingresos, de nivel de instrucción, etc.) ni mucho menos por una cadena de propiedades ordenadas a partir de una propiedad fundamental (la posición en las relaciones de producción) en una relación de causa a efecto, de condicionante a condicionado, sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas” (Bourdieu, 2002:104).

Se puede señalar además, que otra característica que los catedráticos en este periodo compartieron con los de la Real Universidad fue el hecho de que sus salarios estuvieron, en ambos casos, determinados por el tipo de nombramiento que poseyeran y que en consecuencia, asignó posiciones diferenciadas y jerarquizadas en el campo. De este modo, “los sueldos que devengaban los catedráticos variaron a lo largo de los años y, salvo algunas ocasiones, se otorgaron en forma sistemática con apego a jerarquías derivadas de cargas académicas y enseñanza de asignaturas” (Valdés, 2008: 11). Es decir, tanto en el periodo colonial, como durante el siglo XIX, los nombramientos y los salarios fungieron como principios de diferenciación en el interior de las instituciones educativas.

1.2.3 La educación “superior” de las mujeres en el siglo XIX

Hay que destacar por otro lado, que en esta época las mujeres, como en la Colonia, estuvieron excluidas de la educación superior y por lo tanto de posiciones como catedráticas; a pesar de que en el discurso, como señala Anne Staples, a nadie le parecía mala idea que las mujeres estudiaran, en la mayoría de los casos, los recursos asignados para educar a las niñas eran pospuestos o reasignados a la educación de los varones, lo que derivó en una ausencia de mujeres en posiciones de catedráticas.

Para las muchachas privilegiadas había, en el mejor de los casos, clases de baile, dibujo, música e idiomas. Las que poseían recursos podrían amueblar un estudio, donde una pintaría, otra leería, otra, cabeza apoyada en mano, observaría la escena. Nada académico, puesto que no tenían la posibilidad de participar en la vida institucional o política. No podían estudiar leyes, ni asistir a los tribunales como litigantes; solamente en ciertas ocasiones podían declarar a favor de otros (Staples, 2005:397).

Además de la educación que recibían en actividades como el baile y la música, a las mujeres se les concedía realizar otras actividades, siempre afines a su incuestionable “naturaleza femenina”, como el servicio y el cuidado de los niños. En este sentido, señala Tuñón (2001) “para prepararlas adecuadamente, durante el Porfiriato, se crea en 1890 la Normal para Señoritas, que capacita al personal docente; en 1892 se crea la Escuela de Artes y Oficios y en 1903 la Escuela Mercantil Lerdo de Tejada” (Tuñón, 2001: 80). Estos fueron los primeros pasos de las mujeres hacia la educación superior, que, como he señalado, en la Colonia estuvieron completamente excluidas de estas formas de instrucción.

Por otro lado, Luz Elena Galván (2003) señala que las opciones de educación superior de las mujeres durante el Porfiriato –todas ellas de clase media-alta- estaban limitadas a la educación comercial o a la Escuela Normal de Profesoras; con algunas

excepciones como la de Matilde Montoya, quien fuera la primera mujer que se graduó como médica en 1887⁴¹.

1.2.4 De la “ausencia” a la “presencia”⁴²: proyectos de nación para la educación superior

Una vez terminada la guerra y relativamente reestablecido el orden social, fue comento de comenzar a pensar en proyectos para resarcir la ausencia de una institución sólida de educación superior en la recién creada nación; de estos se pueden señalar tres que, por sus implicaciones posteriores, así como por la atención que recibieron de los intelectuales porfiristas, se colocaron como los más importantes: la Escuela Nacional Preparatoria, fundada en 1867; la Universidad Nacional de México, y la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), que como parte del proyecto general de Universidad, se fundó en 1910. En mi opinión, el caso de la ENAE es relevante, porque los motivos de su creación dan cuenta del interés que tuvo el Estado por constituir una institución dedicada esencialmente a la investigación y a la formación de investigadores; de este modo, se plantean –por lo menos formalmente– los antecedentes de la investigación en México. Así pues, entre los objetivos de la ENAE, se pueden señalar los siguientes:

Formar profesores y sabios especialistas, proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que pueden obtenerse en las escuelas y profesionales (Sierra, 1977:68)⁴³.

Además, a la ENAE se le asignó la organización de los grados académicos de maestría y doctorado, función que, según (Ducoing, 2001) no se modificó incluso cuando había ya adquirido una función meramente pedagógica. Sin embargo, el aspecto más interesante de la ENAE fue el hecho de que, aunque estaba proyectada para preparar a los profesionales de más alta categoría -a los investigadores-, este objetivo no se cumplió del todo y la institución se transformó paulatinamente en una suerte de Escuela Normal, en la que se preparaban las mujeres para ser maestras de primaria, como señala Gabriela Cano (1996),

A principios de los años veinte, la Escuela de Altos Estudios era una institución muy distinta de la que sus creadores habían soñado en el decisivo año 1910. No sólo padecía una precariedad material

⁴¹ “Cuando en 1887 se recibió la primera médica egresada de la Escuela de Medicina de la Ciudad de México, se realizó una “corrida de toros en su honor” (Galván, 2003:223).

⁴² La evocación de ausencia y presencia de la universidad fue utilizada en su trabajo sobre la Universidad y Justo Sierra por Juan O’Gorman y citada en el trabajo de Javier Garcíadiego (1997).

⁴³ Art. 2, fracción II, La Universidad Nacional, proyecto de creación (1881) en Sierra, Justo (1971) Obras Completas, T.VIII, La Educación Nacional, UNAM, ciudad de México.

crónica, inimaginable en los embriagadores momentos inaugurales, sino que su perfil se aproximaba más al de una escuela normal superior, según la vieja idea de Sierra, o al de un departamento de educación del tipo que en ese entonces estaban floreciendo en las universidades de los Estados Unidos, que a la institución dedicada prioritariamente a la docencia y a la investigación altamente especializadas (Cano, 1996:84).

No obstante, el proyecto más importante por su posterior influencia en la vida nacional, manifiesta hasta la actualidad, fue la Universidad Nacional de México. En este punto, me parece importante señalar que de acuerdo con Garciadiego (2007), quien retoma a Juan O’Gorman, fue Sierra quien transformó la “ausencia” [de universidad] motivada y prolongada por intereses políticos en una “presencia” fundamental para el proyecto nacional educativo. Durante las discusiones sobre la creación de la Universidad, Justo Sierra, en tanto que diputado y luego titular de la Secretaría de Instrucción Pública, criticó tenazmente al grupo de liberales que en su afán por alejarse del modelo universitario de la Colonia⁴⁴, permitieron la extinción de lo que era, en su juicio, un pilar de la educación nacional.

Después de algunos debates, el proyecto de la Universidad Nacional finalmente prosperó y su fastuosa inauguración se llevó a cabo el 22 de septiembre de 1910, como parte de la celebración oficial del aniversario del inicio de la Independencia. Al evento acudieron representantes de varias universidades prestigiosas del mundo⁴⁵ y se hizo entrega de doctorados *honoris causa* a 10 hombres ilustres –todos varones- mexicanos y extranjeros⁴⁶.

Dos meses después de la inauguración de la nueva universidad, estalló el movimiento armado de Revolución al que la mayoría de los protagonistas universitarios permanecieron indiferentes, por lo que la Universidad continuó regularmente con sus funciones. De acuerdo con el análisis de Garciadiego (1997) y Marsiske (2001), el origen social privilegiado de los universitarios –tanto de alumnos como de profesores- contribuyó a que los universitarios optaran por no participar

⁴⁴ De hecho, según Arce (1982), desde los intentos previos de Sierra por renovar las instituciones de educación superior a fines del siglo XIX: “estaba claramente la intención de reinstalar la Universidad como centro en donde quedaría integrada la cultura superior. Sólo así se podría lograr una genuina modernización” (Arce, 1982:229).

⁴⁵ Las universidades representadas en la inauguración de la Universidad Nacional de México se encuentran; L’Université de Paris, the University of California, que fungieron como madrinan; L’Université de Genève, la Universidad de Oviedo, Harvard University, University of Yale, Universidad de la Habana, Princeton University, Columbia University, Friedrich-Wilhelms Universität, Northwestern University, Washington University, University of Illinois, Cornell University, University of Nebraska, Syracuse University, University of Texas, que fueron únicamente representadas; así como le Collège de France y el (MIT) Massachusetts Institute of Technology en Sierra, Justo (1971) Obras Completas, T.VIII, La Educación Nacional, UNAM, ciudad de México.

⁴⁶ de entre los que destacan en el primer caso: Gabriel Mancera y José Ives Limantour y del segundo caso; el rey de Italia, Víctor Manuel II y el ex-presidente estadounidense Theodore Roosevelt

activamente del movimiento; los menos, anexaron sus simpatías al movimiento revolucionario, por lo que la Universidad permaneció casi indiferente frente al movimiento y a pesar de que se escucharon voces que preconizaban por un cambio, éstos apostaban, más bien, por una transformación pacífica. En este sentido, señala Garcíadiego (1997),

Las explicaciones más verosímiles podrían ser el origen socioeconómico de los estudiantes y los beneficios otorgados al sector universitario por Díaz y Sierra. Si se considera que hacia 1910 la población total de estudiantes universitarios no llegaba a 1000⁴⁷ jóvenes, se tendrá que aceptar que la mayoría pertenecía a las clases alta y media-alta, y que incluso muchos estaban relacionados con las principales autoridades y funcionarios del régimen, lo que hacía que tales jóvenes fueran porfiristas devotos (Garcíadiego, 1997:780).

De lo anterior se puede deducir que las críticas relativas al carácter exclusivo de la Universidad Nacional de los detractores de la Universidad Nacional no estaban muy alejadas de lo que sucedía en la realidad, ya que su espacio estaba implícitamente designado para un grupo muy específico y distinguido de la población –partidario en su mayoría del gobierno de Díaz-, que a su vez estaba destinado a dirigir la política y la cultura nacional. Por otra parte, Mendoza (2001) coincide con este argumento y añade sobre la Universidad Nacional: “en sus escuelas estudiaban parientes e hijos de políticos distinguidos. En la Escuela de Jurisprudencia, como se constataría más tarde, se formaban los futuros políticos y los cuadros para la gestión pública” (Mendoza, 2001:26).

De este modo, a partir de la década de los años 20, la Universidad Nacional de México fue perfilándose como una institución de educación superior con legitimidad y prestigio para formar a los profesionales del país.

1.3 La Universidad y los universitarios en el siglo XX

1.3.1 Los *catedráticos* y la consolidación de la Universidad Nacional (1920-1950)

Durante la primera mitad del siglo XX, el *catedrático* ocupó la figura central de la Universidad Nacional, cargo que fue ejercido generalmente por profesionales liberales que dedicaban sólo parte de su tiempo a dar cátedras en la universidad, siempre privilegiando el ejercicio de su profesión, particularidad que compartieron con los *catedráticos* novohispanos y los siglos del siglo XIX de la de “universidad tradicional”. Al *catedrático* en la primera parte del siglo XX, Miguel Ángel Casillas lo describe como:

⁴⁷ Según Mendoza (2001), tomando datos de la UNAM, en 1910 la Universidad reportó haber expedido 114 títulos profesionales; de ellos, sólo 14 a mujeres.

Responsable de la formación de los estudiantes, autoridad incuestionada en el salón de clase y derivado de su acción docente, miembro distinguido de la sociedad. Los catedráticos conocían varios idiomas algunos de ellos trabajaban el contenido de más de una disciplina. Los posgraduados eran pocos, casi siempre provenientes de familias con un sólido respaldo económico y fuerte capital cultural, las más de las veces educados en el extranjero (Casillas, 1990: 83).

Asimismo, Casillas (1990) propone una tipología de catedráticos en la que distingue dos modalidades; a saber, por un lado, los profesionales liberales que impartían clases, en tiempo parcial en la universidad y que adquirían y sostenían su prestigio en la misma práctica profesional, mismo que trasladaban a la universidad; por otro lado, los catedráticos dedicados a la docencia de tiempo completo, cuyo objetivo era legitimarse como intelectuales; en este caso los catedráticos veían en su adscripción a la universidad una forma de adquirir prestigio social, pues para llegar a serlo tenían que contar con un reconocimiento previo de “erudición” (Casillas, 1990), más que con credenciales institucionales como sucedió posteriormente.

Es posible entonces, identificar que una de las diferencias más relevantes entre la figura de catedrático y la de académico -como lo conocemos en la actualidad- está relacionada en primera instancia, con el hecho de que, los ejes de referencia de los primeros -a saber, sus intereses, ingresos y prestigio- se encontraban ajenos al campo académico, es decir, eran generalmente obtenidos en el ejercicio de sus profesiones liberales, fuera de la universidad. De hecho, era su prestigio en el ejercicio de su profesión, lo que en primera instancia, promovía que fueran invitados a dar cátedra en la Universidad (Pérez Franco *et al.*, 1991); caso contrario el de los académicos que convirtieron la actividad académica en el centro de sus actividades profesionales, por lo que más adelante propugnaron por una profesionalización de la labor que antes no estaba del todo legitimada como profesión de vida.

En este periodo la posición de los catedráticos en la Universidad Nacional estuvo regulada por un conjunto de normas y reglamentos que regulan los requisitos de ingreso, así como los mecanismos de ascenso, etc.

Más adelante, la Universidad Nacional comenzó a sufrir cambios trascendentales a partir de la mitad del siglo XX⁴⁸ debido a las transformaciones de las condiciones sociales, políticas y económicas del país que desencadenaron los cambios en la organización interna de la universidad; así como en la posición que ésta ocupó en el espacio social. Me interesa destacar tres factores que, en mi opinión, resultaron determinantes en la ruptura con el viejo modelo de universidad y que están muy relacionados con la configuración de la profesión académica. Primero: la

⁴⁸ Para esta parte del siglo, la Universidad Nacional había obtenido su autonomía del gobierno federal.

paulatina pero contundente constitución de un *mercado académico* que entiendo, retomando a Brunner (1987) y a Casillas (1990), como un sistema que organiza jerárquicamente al trabajo académico; ésta posiciona a los diferentes actores en el campo universitario y en el científico, a partir de nuevos valores y condiciones asociadas muy particularmente a la producción de conocimiento científico. Segundo; el intento por legitimar al trabajo académico como una actividad profesional, que posea las características necesarias para desarrollarse y considerarse como actividad laboral legítima, no sólo circunstancial; según el mismo Casillas, esta situación se expresó en “la existencia de grupos académicos integrados por profesores que promovían explícita o implícitamente la profesionalización que apuntaba en contra de la normalidad del sistema tradicional y de su patrón cultural dominante” (Casillas, 1990:90). El tercero y último, la creciente demanda de educación superior de la población que, por sus características de origen social, en otros momentos de la historia, no contemplaba a la educación superior en sus planes de vida y que logró que la matrícula de estudiantes y de profesionales académicos aumentara a tal grado que los profesores resultaron insuficientes. Rocío Grediaga (2000) coincide con lo anterior y añade que esto tuvo consecuencias como los cambios en las formas de contratación, así como en las condiciones laborales del personal académico.

Paralelamente a la expansión, ocurrieron cambios importantes en la constitución y condiciones de trabajo de los académicos. No sólo creció significativamente el número de posiciones que comprende este segmento del mercado laboral, sino que cambió su composición por tiempo de contratación y condiciones de estabilidad en los distintos momentos, aumentando también las posibilidades objetivas de concentración en este tipo de actividad (Grediaga, 2000:107).

De ahí que en coincidencia con Brunner (1987), Casillas (1990) y García Salord (2000), considero que la consecuencia más importante de la convergencia de estos factores fue el surgimiento de la *profesión académica*, que rompió con el paradigma existente del catedrático de la vieja tradición, cuyos referentes y actividades principales se encontraban fuera de la universidad. Esto tiene implicaciones importantes en la formación de los académicos que, a partir de ese momento, se constituyen como sujetos que “vive[n] de la academia y en las instituciones educativas construye[n] su identidad” (Casillas, 1990: 115).

Brunner (1987) señala, por otro lado, que esta transición no se dio en términos consensuados, sino que se produjo bajo una serie de tensiones entre los catedráticos que se pronunciaban a favor del reconocimiento del trabajo académico como una actividad legítimamente profesional y los catedráticos que defendían la idea de catedrático a la vieja usanza, para quienes la docencia, era una actividad

complementaria que les permitía transmitir el conocimiento y la experiencia aprendidos durante el ejercicio de su profesión.

Asimismo, se puede decir que el surgimiento de la profesión académica modificó las formas en las que, hasta entonces, los catedráticos, en la práctica, construyen sus carreras académicas y por lo tanto, las formas de adquisición del prestigio académico que las acompaña. Los cambios que se dieron en este periodo han tenido como consecuencia fundamental, que los recién incorporados académicos y académicas tuvieran acceso a posiciones que en otros momentos, les estuvieron implícitamente negadas. La apertura de oportunidades para ingresar a la Universidad promovió que muchos jóvenes se incorporaran primero como estudiantes y abrió posibilidades para que en el transcurso de la licenciatura particularmente, muchos de ellos estuvieran en condiciones de seguir una carrera académica.

1.3.2 Los vaivenes de la profesión académica en la segunda parte del siglo XX

Ahora bien, con el fin de organizar las ideas alrededor de los cambios que se dieron en la universidad en esta segunda parte del siglo XX, analizaré este periodo en dos sub-periodos de los que destacaré algunas de sus características que, en mi opinión, son los más relevantes para explicar los resquicios de las transformaciones del trabajo y del prestigio académico en los momentos paradigmáticos del siglo pasado.

Ahora bien, en esta parte de la tesis, los análisis de varios autores que coinciden en los procesos que se dieron a lo largo del siglo XX. Sin embargo, como desarrollaré más adelante, la organización generacional que propongo está centrada en la creación del SNI.

El primer periodo: la *homogeneidad*⁴⁹ va de la década de 1950 hasta 1980⁵⁰ y estuvo signado por la masificación de las instituciones de educación superior en general; en términos de matrícula estudiantil y en consecuencia, en el número de plazas académicas⁵¹ que tuvieron que abrirse para atender cabalmente a la nueva y creciente demanda⁵² (Gil, 1997; Grediaga, 2000; García Salord, 2001; Villa Lever, 2001). Lo anterior se tradujo en una suerte de “democratización” del acceso a plazas

⁴⁹ Denominación retomada de Gil Antón *et al.* (1994).

⁵⁰ Para contrastar diferentes formas de dividir estos periodos ver (Casillas, 1990; Gil Antón *et al.*, 1994, García Salord, 2001 y Sánchez *et al.*, (2009)

⁵¹ La expansión del personal académico se ha medido en estos análisis a partir del número de plazas y no de personas. Es importante considerar que una persona pudo ocupar varias plazas. De cualquier forma, las estadísticas dan cuenta de una expansión importante en este periodo.

⁵² Más de 65 mil nuevos profesores llegaron a la universidad mexicana entre 1961 y 1982. Las instituciones de educación superior se convirtieron en un nuevo, amplio y atractivo mercado de empleo (Casillas, 1990: 103).

académicas para ciertos grupos para antes, estaban implícitamente cerradas, en este sentido, de acuerdo con Rollin Kent (1990),

Se expandió aceleradamente la matrícula abriéndose la universidad a culturas y a grupos sociales “plebeyos” anteriormente excluidos; se constituyó atropelladamente un considerable pero desarticulado mercado ocupacional de trabajadores académicos; se desconcentró geográficamente y se segmentó funcional y académicamente la universidad (Kent; 1990:11).

Esta expansión fue, según Gil Antón (2000), resultado de una convergencia de un contexto socioeconómico favorable, consecuencia del *boom* petrolero y de la *administración de la abundancia*. En las instituciones de educación superior en general, las formas de reclutamiento más utilizadas fueron las del tipo “pesca de talentos y de escalamiento de puestos “en el taller” (Gil Antón, 2000:31), por medio de las cuales, los profesores en las universidades reclutaban a estudiantes (generalmente de licenciatura), debido a sus habilidades e intereses y los invitaban como becarios o asistentes de investigación. La descripción de García Salord (1999) ilustra esta forma que fue muy frecuente en este periodo, por medio de la que muchos de los académicos ingresaron a la UNAM.

Los grupos académicos funcionaban como una familia, una suerte de continente intelectual y afectivo identificado muchas veces con nombres derivados del propio líder académico u otros que indicaban su condición de iniciados; éstos eran espacios donde los maestros convivían mucho con sus alumnos, los “pescaban” para sus proyectos y los estudiantes se “jalaban” unos a otros, ayudándose a pasar una materia difícil por medio de triquiñuelas o largas jornadas de estudio compartido (García Salord, 1999: 64).

Para la década de 1970, la expansión continuaba vertiginosa; de hecho, en el periodo que comprende de 1970 a 1982, según Gil Antón (2000), se registró una expansión más acelerada impulsada por políticas públicas como el Plan de Once Años⁵³; así como un contexto demográfico favorable, que condujeron a “formas de reclutamiento novedosas (requerimientos institucionales advertidos como oportunidades de empleo imprevistas en la generalidad de los casos) y al inicio de una pauta burocrática en los transcurso” (Gil Antón, 2000:31).

La alta demanda de académicos fue tal que los criterios de ingreso tuvieron que flexibilizarse con el objetivo de incorporar rápidamente al personal académico necesario para atender a la nueva matrícula en este periodo hubo una notable flexibilidad de los criterios para ingresar trabajar en la universidad como personal académico. Así, la mayoría de los académicos que ingresaron en este periodo, según

⁵³ El plan de once años tenía la intención de promover en once años, de 1960 a 1970, el crecimiento acelerado de la educación en México. Estuvo a cargo del ministro Jaime Torres Bodet.

Gil Antón *et al.*, (1994), eran jóvenes de entre 22 y 25 años y se incorporaron a las actividades académicas sin haber finalizado la licenciatura. Asimismo, las redes que construían, por medio de un profesor líder, los mantenían cerca de la academia desde muy jóvenes, situación que es bien ilustrada por los casos de los investigadores del IIS entrevistados, que ingresaron a la UNAM antes de 1984 como se verá más adelante.

Por otro lado, coincido con García Salord (2000), cuando señala que una de las consecuencias más importantes de la expansión del mercado académico fue la homogeneización de la planta académica principalmente por dos razones: la primera, relacionada con los procesos de socialización dentro de la universidad, que fungió como un espacio de interacción entre los miembros de clases sociales distintas. La segunda, atribuible al hecho de que en este periodo no existían diferencias sustanciales entre los académicos en términos de ingresos tanto económicos como simbólicos-, situación que mantenía las condiciones laborales y los incrementos salariales, del personal académico de la UNAM en circunstancias relativamente similares.

En consecuencia, los criterios de incorporación a la academia en ese periodo, comparados con los de adscripción en la actualidad, eran más accesibles. Así lo señala Guillermo (63-III), quien reconoce que durante la época en la que él comenzó su carrera académica, en la década de los años setenta, las condiciones eran mucho más favorables para sus compañeros de generación que para los jóvenes investigadores que en la actualidad planean una carrera académica.

Pero es otra situación, nosotros tuvimos la suerte, de hacernos todavía en un contexto; hablamos de los años, sí, de los años setentas, principios de los ochentas; cuando entramos a la academia y nos empezamos a hacer en un contexto en el cual las presiones del trabajo no eran tan brutales como *ahorita* y había más trabajo para empezar mejor pagado, etcétera entonces no había tal contradicción como la que existe hoy en día (Guillermo, 63-III).

Así, en la UNAM, la aparición del Estatuto de Personal Académico (EPA) marcó una ruptura con la forma de *ser* académicos hasta antes de 1975. A partir de este momento, según García Salord (1999): “comienza a operar un concepto laboral de carrera académica, en el cual el recorrido por la carrera estatutaria se reduce a la asignación de posiciones en la escala de nombramientos laborales” (García Salord, 2000:50).

El nuevo estatuto resignifica *la condición* de académico porque el concepto de *ejercicio profesional de un oficio* –promovido por las generaciones fundadoras- se *traduce* ahora en el concepto de *ejercicio asalariado de una función institucional: la docencia y la investigación*; y la condición de personal académico de carrera asume el carácter fundamentalmente de *nombramiento laboral*, que

distingue a profesores, investigadores y técnicos académicos de los otros universitarios” (García Salord, 1999:66).

1.3.3 La implementación de la diferencia

Al periodo siguiente, le he llamado *diferenciación*⁵⁴ y abarca de la década de los años ochenta hasta la actualidad y se diferencia del periodo anterior, porque durante estos años hubo un retraimiento en los ritmos de contratación del personal académico (Gil Antón, 2000). Los presupuestos de las universidades se redujeron debido a la crisis económica generalizada durante el gobierno de Miguel de la Madrid, lo que propició que las instituciones de educación superior buscaran estrategias para la administración de los recursos, de entre las que destacan los sistemas de evaluación académica que han modificado las formas de ser hacer trabajo académico y en consecuencia, las formas de adquirir prestigio, privilegiando la lógica de la “meritocracia a ultranza”, como le llama García Salord (2000), en la que los beneficios económicos y simbólicos del trabajo académico son asignados en función de los méritos concretos obtenidos en el campo.

Por lo tanto, si la primera parte de este periodo tuvo consecuencias hasta cierto punto “democratizadoras”, en lo posterior y de cara a la inminente crisis económica a principio de los años ochenta, las instituciones de educación superior tuvieron que hacer intentos por corregir los efectos de esas políticas “incluyentes” que comenzaron a plantearse insostenibles frente a la nueva situación económica y dieron lugar a mecanismos que pudieran frenar la expansión que ya era insostenible.

La que se funda en la visión del error que debe corregirse a través de la selección organizada con mecanismos y criterios que privilegian la búsqueda de la exclusión. La lógica de la selección excluyente comienza a instaurarse bajo los efectos de la crisis generalizada de 1982, y va cobrando fuerza en una circunstancia institucional signada por la escasez de plazas, el deterioro salarial, la desaparición de la militancia y el activismo políticos en el interior de la universidad (García Salord, 1999:68).

En algunas circunstancias, los intentos por corregir lo que era percibido como un error, fueron explícitos y se fundamentaron en una convincente lógica de “diferenciación”, bajo la que se promovió no sólo la diferencia entre los diferentes sujetos en la UNAM, sino que se promovió una especie de distanciamiento, cada vez más explícito, particularmente entre los investigadores y los docentes. En este sentido, según Kent (1990):

Parecería entonces, que la llegada a la universidad de jóvenes de las clases medias bajas y de ciertas capas de proletariado constituye una distorsión del sentido ideal de la universidad, pues estos

⁵⁴ Gil *et al.* (2000) le ha llamado selección excluyente.

sectores introducen nuevos valores y expectativas poco adecuadas al “cultivo del saber” tal y como lo entiende el discurso soberonista (Kent, 1990: 25).

La incorporación de estas evaluaciones ha establecido paulatinamente los criterios mínimos para que los investigadores y las investigadoras, en la actualidad, construyan una carrera académica exitosa, es decir, se han instalado según Eduardo Ibarra (2000) como:

Una densa malla de dispositivos abstractos de alta capacidad operativa, han dejado clara constancia de su implacable efectividad para conducir las conductas cotidianas de los académicos, controlando la naturaleza, contenido y organización de su trabajo, mediante la regulación de sus ingresos económicos y la distribución de recursos, oportunidades y prestigio (Ibarra, 2000: 64).

Posteriormente, en la década de los años 90 se consolidó gradualmente una estrategia de reclutamiento muy particular, basada cada vez más en una “diferenciación de los ingresos y rutas específicas para la obtención de prestigios, basados en la evaluación de la productividad individual” (Gil Antón, 2000:32).

Lo anterior es importante porque no queda duda de que las modificaciones en las formas de contratación y de definición de lo que es un académico influyeron en las relaciones políticas entre académicos, autoridades universitarias y sindicatos. Aunque no se profundizará en este tema, coincido con Ibarra (2000), cuando dice que las ventajas de los nuevos programas de remuneración a concurso, se encuentran “en realidad en su efectividad política pues permitieron cancelar la negociación bilateral de los salarios académicos con los sindicatos” (Ibarra, 2000:66).

Sin embargo, lo más importante de esta nueva etapa es que, en palabras de García Salord (2001):

Cristaliza el concepto meritocrático extremo de la carrera académica y es entonces cuando las diferencias en las trayectorias se convierten en desigualdades y las discrepancias en la concepción del trabajo hegemónica se traducen en ilegitimidad. Esto ocurre en virtud de que en dichos programas, el volumen y los contenidos de los bienes económicos, culturales y simbólicos –que cada académico acumuló transitando su propio laberinto de oportunidades- adquieren un valor determinado, que define qué tan redituables son las inversiones realizadas y qué tanto responden al perfil del “académico excelente” legitimado por la institución (García Salord, 2001:23).

Así, las formas de clasificación encontraron su expresión más clara con la creación del SNI y aunque se analizará con más detalle más adelante, por ahora se puede decir que a partir de 1984 y posteriormente con la implantación de nuevas formas de incentivos, se abren resquicios por los que se regresa a la constitución de la

heterogeneidad. Asimismo, Rocío Grediaga (2001) señala que estos programas de estímulos fungieron como compensación salarial, pero que al no ser retirados una vez que mejoró la situación, “estos mecanismos se miniaturizaron en vez de transitar hacia formas más estables y cualitativas de diferenciación y estratificación de los integrantes de la profesión (Grediaga, 2001: 97).

Capítulo 2

La UNAM, el IIS y el SNI, campos de poder

“¿acaso los mayores beneficios simbólicos no recaen en los fariseos de la ciencia que saben apropiarse de los signos más visibles de la científicidad?”⁵⁵
Pierre Bourdieu (2008)

El objetivo general de este capítulo es analizar la estructura y las dinámicas de los campos en los que los investigadores y las investigadoras del IIS construyen carreras académicas. A saber, por un lado, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto de Investigaciones Sociales, de la misma universidad y por otro, el SNI, parte del Conacyt, que en tanto sistema de evaluación académica se ha colocado paulatinamente como un importante referente de la construcción de carreras académicas. Esto porque parto de la premisa de que estas instituciones enmarcan de manera singular los procesos por medio de los que se construyen las carreras académicas.

De modo que, mi interés por profundizar en el análisis de las instituciones está basado, en principio, en dos planteamientos: el primero, de Eduardo Remedi (2004) en el que se enfatiza la importancia de la “institución de vida”⁵⁶ en la configuración de las carreras académicas. El segundo, que destaca la importancia de la organización institucional, opuesta a la disciplinaria⁵⁷ que, de acuerdo con Joaquín Brunner (1987), es la más común en el campo universitario latinoamericano y por lo tanto, en el mexicano.

Ahora bien, para el análisis de las instituciones que enmarcan el trabajo académico de los investigadores e investigadoras del IIS, consideraré, siguiendo a Pierre Bourdieu (1990a), a la UNAM, al IIS y al SNI como *campos de poder*, es decir, como espacios sociales, escenarios de luchas de poder que se establecen entre agentes o grupos de agentes con el objetivo de adquirir o conservar una posición privilegiada. En su definición, Bourdieu (2004) señala que los campos son espacios en los que:

⁵⁵ Homo Academicus (Bourdieu, 2008)

⁵⁶ El concepto “institución de vida” lo retoma de Eugène Enriquez y señala que en la intersección de ésta, con la historia vivida de la institución, así como con las experiencias de los sujetos institucionales, se encuentra la “intertextualidad institucional” (Remedi, 2004).

⁵⁷ En este sentido, Burton Clark afirma que hay dos perspectivas por medio de las que es posible analizar la organización de un ambiente académico: la organización disciplinar o la organización institucional (Clark, 1983).

Las correlaciones de fuerza y de lucha entre los agentes y las instituciones están sometidas a unas leyes específicas (dialógicas y argumentativas) que se desprenden de dos propiedades fundamentales, estrechamente vinculadas entre sí: la limitación de los que tienen acceso a él (o la concurrencia de los iguales) y el arbitraje de lo real, que ha enunciado anteriormente (Bourdieu, 2004:124).

Esta aproximación permite analizar a las instituciones como ineludiblemente políticas además de dar, en mi opinión, la posibilidad de profundizar sobre las disputas, que en el interior de la UNAM, del IIS y del SNI, se desarrollan estructural y sistemáticamente por la acumulación de bienes materiales (dinero, prestaciones laborales) y simbólicos (prestigio académico) y que derivan en una distribución desigual de estos, entre los miembros del personal académico. En esta tesis me interesa el caso específico de la distribución desigual entre hombres y mujeres, pero estoy consciente de que no es el único atributo que atraviesa este fenómeno.

De ahí que planteo pensar a la Universidad como un espacio político, y como una forma institucional de poder, que de acuerdo con Rollin Kent (1990): “controla la producción de “saberes, prestigios y certificados escolares, el control del comportamiento cotidiano y las actitudes de individuos, la producción y aplicación del poder, o la producción y distribución de información” (Kent, 1990: 74). En este sentido, coincido con Imanol Ordorika (2006) en que el carácter politizado de las universidades es frecuentemente inadvertido debido, en gran medida, a que a éstas se les han atribuido, históricamente, características como la neutralidad, la objetividad y la universalidad. Es por eso que un análisis que enfatice esas otras características de la universidad contribuye, como señala el mismo autor, a “sacar a la luz los mitos sobre la presunta neutralidad y la naturaleza apolítica de la Universidad” (Ordorika, 2006:44).

La herramienta conceptual que articula este análisis es, de manera general, la *teoría de los campos* de Bourdieu (1990a)⁵⁸ en la que encontré valiosos referentes para analizar los “cómo” y “por qué” de las exclusiones sistemáticas, que en el campo científico, se producen y se reproducen en beneficio de ciertos grupos, en perjuicio de otros, como el de las mujeres investigadoras. En principio hay que señalar que, según Bourdieu (2008), en cada campo tienen lugar luchas que tienen el objetivo de:

Determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo provee (Bourdieu, 2008: 23).

⁵⁸ Ver en Bourdieu: *Algunas propiedades de los campos* (1990a), *Homo Academicus* (2008) y Pinto, Louis (2002) *La teoría de los campos. Estudios de caso* en: Louis Pinto (2002) Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social, Siglo XXI, ciudad de México.

Si bien es cierto que cada uno de los campos: científico, literario, religioso o cualquiera que sea, tiene lógicas particulares, según el mismo Bourdieu, todos se rigen bajo ciertos principios comunes, a saber; en ellos se lucha cotidianamente por obtener y acumular diferentes formas de capital simbólicos y materiales, es cierto también que cada campo posee características específicas ; es decir, los recursos valorados en un campo no tienen el mismo efecto en otro campo; por ejemplo, un doctorado *honoris causa*, altamente valorado en el campo universitario, carece de significado en un campo empresarial.

Les espèces du capital, à la façon des atouts dans un jeu, sont des pouvoirs qui définissent les chances de profit dans un champ déterminé (en fait, à chaque champ ou sous-champ correspond une espèce de capital particulière (Bourdieu, 1984: 3)⁵⁹.

De las características de los campos, me interesa destacar dos que, en relación con las estructuras particulares de instituciones a las que los investigadores e investigadoras están adscritos, guiarán el argumento de este capítulo. El primero, que la UNAM, el IIS y el SNI en tanto que campos de poder, son un escenarios de disputas por posiciones –nombramientos, distinciones, prestigio académico- y que resultan en la exclusión de determinados grupos y la inclusión de otros. El segundo, que el prestigio académico es la especie de capital simbólico, que configura y dirige estas disputas.

2.1 El capital en juego, el prestigio académico

Bajo este mismo encuadre teórico, como ya lo señalé, parto de pensar al prestigio académico como una especie de capital simbólico, es decir, como un atributo que -por definición- está reservado para una proporción muy pequeña –*ergo* distinguida- de los miembros del campo; a saber, los que logran acumular el capital o la combinación de capitales requeridos para adquirirlo y conservarlo. En este sentido, el prestigio académico contribuye a organizar piramidalmente al personal académico en la UNAM; de tal modo que, según Bourdieu (1976:90), “du fait que toutes les pratiques sont orientées vers l’acquisition de l’autorité scientifique (prestige, reconnaissance, célébrité, etc.)»⁶⁰.

Ahora bien, sin pretender ser reduccionista, pues es evidente que los grupos que ocupan las posiciones más privilegiadas en el campo científico poseen otras

⁵⁹ Las especies de capital como “ventajas” en un juego, son poderes que definen las oportunidades de ganancia en un campo determinado (de hecho, a cada campo o subcampos le corresponde una especie de capital particular (Bourdieu, 1984:7) (Traducción propia).

⁶⁰ De tal forma que todas las prácticas están orientadas hacia la adquisición de la autoridad científica (prestigio, reconocimiento, celebridad, etc.) (Traducción propia).

características –la clase social, el capital cultural- además del sexo; propongo, analizar al campo científico dividido en dos grupos, que si bien son arbitrarios, son coherentes con los objetivos de esta tesis: los hombres y las mujeres.

Por otro lado, es importante subrayar que el prestigio es también una forma de poder, como señala el mismo Bourdieu (1984): « Dans la lutte pour l'imposition de la vision légitime du monde social, où la science elle-même est inévitablement engagée, les agents détiennent un pouvoir proportionné à leur capital symbolique, c'est-à-dire, à la reconnaissance qu'ils reçoivent d'un groupe » (Bourdieu, 1984:7).⁶¹

La posición en el campo entonces, representa una especie de poder simbólico, aunque como señala Bourdieu (2008), no menos violento contra quienes no lo detentan y, más bien, buscan acceder a él, pues como ya mencioné anteriormente, las luchas en el campo buscan la conservación de posiciones y debido a que las posiciones privilegiadas son escasas, esto significaría perder su propio lugar en el campo.

Para pensar al poder y cómo se ejerce en el campo científico retomo por un lado una definición de Foucault (1979) en la que señala que “nadie, hablando con propiedad, es el titular de él; y, sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quién lo tiene exactamente; pero se sabe quién no lo tiene” (Foucault, 1979a:83). A esta definición vinculo la propuesta de Bourdieu (1984) con respecto a que éste se ejerce casi siempre de forma inconsciente, pues está inscrito en el *habitus*⁶² del grupo dominante en el campo, lo que le da una suerte de falta de conciencia del poder –o de la falta de este- que por la historia que comparte con el grupo a que pertenece, posee cada agente.

Cabe en este sentido, sumar a esta discusión, la tesis de Rodríguez Magda (1999), que en diálogo con el propio Foucault, señala que todas las relaciones sociales están basadas en intercambios de poder, y que cuando se intensifican, pueden convertirse en estados de dominación. Ahora bien, si nos atenemos a la persistencia de la situación inequitativa de las mujeres, en relación con los hombres, en el campo científico, a pesar de las circunstancias históricas, parece que nos enfrentamos a una forma de *estado de dominación*, como lo entiende Rodríguez Magda (1999),

⁶¹ En la lucha por la imposición de la visión legítima del mundo social, en donde la ciencia misma está inevitablemente comprometida, los agentes detentan poder proporcional a su capital simbólico (Bourdieu, 1984:7) (Traducción propia).

⁶² Por *habitus* entiendo, siguiendo a Bourdieu, a una estructura estructurada y estructurante, producto de la historia de un grupo específico, que le da a los agentes las herramientas necesarias para desenvolverse en el espacio que por su clase le ha sido asignado.

Hay que distinguir; por tanto, entre “relaciones de poder” y “estados de dominación”. Las relaciones de poder impregnan todo el comportamiento social, pero son móviles y permiten a los individuos estrategias de modificación, cuando se obliteran estos mecanismos de reversibilidad y las relaciones se tornan fijas nos hallamos ante estados de dominación (Rodríguez Magda, 1999:192).

Las estrategias que tanto los miembros del grupo “dominado” –en este caso las mujeres-, así como los miembros del grupo “dominante” –los varones- utilizan en sus la cotidianeidad de su trabajo académico están dirigidas –consciente e inconscientemente- a reproducir estas inequidades que, por su naturaleza “estructural”, resulta difícil reconocer plenamente y por lo tanto, modificar. En este sentido, según Bourdieu, el capital simbólico “posee tanta fuerza para ejercer violencia simbólica contra los desposeídos, como cualquier otra especie de capital” (Bourdieu, 2008:112).

La reproducción de las exclusiones en el campo científico es notoria, en principio, según Bourdieu (2008), con el hecho de que quienes se dedican a la investigación poseen más posibilidades de hacer inversiones económicas en su educación, en el doctorado, por ejemplo. Bourdieu (2008) identificó este fenómeno en su análisis del campo universitario francés en los años setenta y los datos parecen indicar que en México sucede algo similar, pues los nombramientos de investigador están destinados, casi en su totalidad, a los poseedores de estos títulos difícilmente accesibles para los miembros de la sociedad en general. Esto significa de entrada, que los investigadores e investigadoras poseen un capital económico y cultural superior al del promedio de la sociedad, lo que posibilita desde muy temprano en la vida, su posición en el campo.

En la mayoría de las disciplinas, los investigadores son de origen social más elevado que los docentes, fenómeno comprensible, puesto que las oportunidades de acceder hoy a la carrera de investigador dependen fundamentalmente de la posibilidad de mantenerse en la posición de estudiante o de aprendiz de investigador (Bourdieu, 2008: 222).

Es importante subrayar, que en coincidencia con la teoría de los campos, según Miguel Ángel Casillas (2002), en el campo universitario mexicano: “hay participantes [que] no sólo están dispuestos a jugar ese juego sino que además creen en sus sistemas de inversiones y recompensas”. De ahí que sea importante identificar los acuerdos (explícitos e implícitos) sobre la legitimidad del objeto en disputa y en consecuencia, sobre lo que los miembros están dispuestos a invertir y “apostar” para obtenerlo. Así, la implementación de los sistemas de evaluación se plantea como un buen ejemplo de los consensos a los que la comunidad científica puede llegar, en este caso, sobre los requisitos de adscripción; esto porque al ahora formar parte

fundamental de un cambio paradigmático, dan cuenta de la disposición que los sujetos tienen para aceptar o bien, resistirse a las reglas del “juego”, que en este caso, han derivado un paulatino incremento en las exigencias mínimas para ingresar y para permanecer en el campo. Bourdieu (1990a) apunta en este sentido, “los que participan en la lucha contribuyen a reproducir el juego, al contribuir, de manera más o menos completa según los campos, a producir la creencia en el valor de lo que está en juego” (Bourdieu,1990a:137). En otras palabras, tanto los miembros prestigiosos como los no prestigiosos reconocen los bienes que están en juego y en el momento de iniciar una carrera académica aceptan –entre otras reglas- los lineamientos con las que su trabajo será evaluado y recompensado, en este caso las evaluaciones gubernamentales e institucionales

Además el prestigio académico se adquiere, según Bourdieu (2008), a partir de dos tipos de criterios: los “objetivos” y los “no objetivados”. Los primeros son usualmente explícitos y compartidos, es decir, están generalmente consensuados por la comunidad académica y son por ejemplo; los títulos escolares, el número de publicaciones, el nombramiento de la institución de adscripción, la categoría dada por uno o varios sistemas de evaluación –como el SNI y el PRIDE-, que dan cuenta de los “logros académicos” evaluables formal y concretamente. Los segundos, funcionan de forma menos evidente, es decir, no están regidos por ningún reglamento o estatuto, pero funcionan con la misma fuerza y son por ejemplo, el origen social, las prácticas culturales y las relaciones de género que analizaré con más profundidad en el capítulo 4.

En este sentido, vale la pena señalar que ninguno de los dos tipos de criterios que organizan al prestigio académico, se establecen de acuerdo al “valor intrínseco” del trabajo académico en sí mismo. De hecho, incluso los criterios más objetivados, como los títulos escolares o la cantidad de dinero en el banco, son productos de la arbitrariedad, impuesta por los poseedores de las condiciones más privilegiadas, que procuran sobre todo, obstaculizar la incorporación de los nuevos miembros en el campo, que organizan sus estrategias con el fin de dificultar y eventualmente impedir la entrada de los miembros que se encuentran en posiciones menos privilegiadas. De este modo, en palabras de Bourdieu:

Contra todas las convicciones ingenuamente darwinianas, la ilusión (sociológicamente fundada) de la “distinción natural” reposa fundamentalmente en el poder que tienen los dominantes de imponer, con su existencia misma, una definición de la excelencia que, al no ser otra que su propia manera de existir, está destinada a presentarse a la vez como distintiva, diferente, y por consiguiente **arbitraria** (puesto que es una entre otras) y totalmente necesaria, absoluta, natural (Bourdieu, 2002:253).

La arbitrariedad de los criterios de adquisición del prestigio académico no es ajena para algunos de los investigadores e investigadoras entrevistados; pues en su opinión, aun cuando existen lineamientos claramente establecidos, frecuentemente quedan atisbos de ambigüedad, originada en el hecho de que las decisiones últimas están en manos de un grupo específico, el que tiene la mejor posición en el campo. Esta situación se pueden ilustrar con una intervención de una investigadora del IIS, Hannah (41-I), que expresa sus opiniones frente a la arbitrariedad de los criterios que otorgan prestigio académico, de manera que lo relaciona con los grupos que desde el poder, establecen como legítimos para adquirir prestigio académico. En sus palabras,

Esos grupos tienen necesariamente, en su imaginario de la evaluación, más allá de los criterios establecidos en los reglamentos, que a veces resultan muy vagos, entonces su interpretación se da en términos de lo que ese grupo ha logrado; y si ese grupo evaluador tiene sus principales logros en la publicación internacional, pues entonces dará más valor a eso, y entonces calificará mal a un investigador que tiene menos aspecto internacional; si por el contrario, ese grupo tiene su parte más fuerte en la formación de recursos humanos, entonces estará poniendo el dedo en tu falta de, o en tu poco rendimiento con respecto a [...] (Hannah, 41-I).

Hasta aquí, se han ilustrado algunas de las características que determinan las relaciones en el campo científico en lo general; en el siguiente apartado éstas se ligarán con la estructura jerárquica de las posiciones académicas, que han derivado de la organización piramidal, en la que están inmersos los investigadores y las investigadoras.

2.2 La Universidad Nacional Autónoma de México

La UNAM es, como ya se ha señalado, de incuestionable importancia en la vida nacional, debido en buena medida, a características como: su carácter nacional, que concentra al mayor número de estudiantes de educación superior en México, así como al mayor número de investigadores e investigadoras y de personal académico en general; así también la caracteriza su autonomía⁶³, que aunque, de alguna forma, relativa⁶⁴, le da la libertad para organizarse a sí misma.

En este orden de ideas, encuentro en el análisis de Casillas (2002) sobre el campo universitario en México, una justa descripción que utilizaré como guía, para una

⁶³ Me parece interesante señalar que Moisés Ikonicoff (1973) ubica a la autonomía universitaria como una característica propia de las universidades en América Latina.

⁶⁴ Imanol Ordorika (2006) señala, en su estudio sobre la relación de la Universidad y el Estado, que la preeminencia de la influencia del ejecutivo sobre los cuerpos colegiados que ha estado presente a lo largo de la historia de la Universidad, relativiza el concepto de autonomía.

exégesis más comprensiva del caso particular de la UNAM, como campo universitario a los que Casillas define como:

Un espacio [...] donde se efectúa el juego de la producción y difusión de **conocimientos especializados**⁶⁵, porque hay participantes que conocemos como profesores y estudiantes que **no sólo están dispuestos a jugar ese juego, sino que además creen en sus sistemas de inversiones y recompensas** y que reconocen que para poder desempeñarse en las distintas posiciones **se debe estar dotado de un conjunto de disposiciones que los posibilitan para su parte del juego y luchar por los compromisos y apuestas** que están en cuestión (Casillas, 2002: 142).

De la definición de Casillas destaco en primer lugar, la idea de que la Universidad es un lugar en el que circula el conocimiento, como una especie de poder simbólico, asociado fuertemente con las ideas de verdad y de poder. Así, históricamente, la universidad ha tenido no sólo la legitimidad, sino también la consigna social y política de transmitir y difundir el conocimiento. En este sentido, Foucault señala que: “en sociedades como las nuestras, “la “verdad” está centrada en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen”; (Foucault, 1979c:187). La universidad, dice el autor, entre otras instituciones⁶⁶, está legitimada socialmente para producir y transmitir el conocimiento de un Estado. Sobre esta misma idea, Burton Clark apunta: “national systems of higher education gather together a good share of those individuals who develop and disseminate the intellectual Heritage of the World”⁶⁷ (Clark, 1983:1). En otras palabras, la institución universitaria en lo general, y la UNAM en lo particular, ocupa lugares simbólicos muy importantes en la sociedad, pues en ella recae la responsabilidad –nada despreciable- de producir conocimiento, que como sostiene Magali Sarffati, es –quizás el bien más poderoso de la universidad- y que “se ha convertido en un elemento crucial de las estructuras modernas de desigualdad social, en el que la profesionalización es una afirmación colectiva de un estatus especial y como un proceso colectivo de movilidad social ascendente” (Sarffati en Kent, 1990: 136).

El conocimiento es pues, una especie de capital simbólico muy poderoso, cuya posesión legitima la organización jerárquica entre los miembros del personal académico en la sociedad y con más énfasis, en el interior de la Universidad. Es a partir de la posesión, de la transmisión, pero sobre todo de la producción de éste, que

⁶⁵ Las negritas son mías.

⁶⁶ Otros “aparatos de poder” de esta naturaleza son el ejército, la escritura y los medios de comunicación (Foucault 1979c).

⁶⁷ Los sistemas nacionales de educación superior concentran una buena parte de esos individuos que desarrollan y diseminan la Herencia Intelectual del Mundo (Clark, 1983:1) (Traducción propia).

la universidad entre otras instituciones -como el Conacyt- otorgan diferentes distinciones a sus miembros que los posiciona en lugares más o menos distinguidos en el campo.

Ahora bien, de todos los sujetos que tienen alguna relación con el conocimiento, son los “productores”, los investigadores e investigadoras, quienes ocupan la posición más privilegiada en el campo universitario y por consiguiente, son también más proclives a ser sujetos de las evaluaciones adicionales que les dan la posibilidad de una posición económica y simbólica por encima de sus colegas docentes que “sólo” transmiten el conocimiento. Como ejemplo concreto de esta situación, tenemos que en cuanto a los salarios, según Ordorika (2006), en la actualidad un investigador o investigadora, con todos los estímulos accesibles, puede llegar a ganar, en promedio, seis veces más que un profesor o profesora de asignatura. Aquí, además vale la pena señalar que las investigadoras, según Buquet *et al.* (2006)⁶⁸ perciben un salario menor en comparación con sus colegas varones.

Sobre el valor de su trabajo, los investigadores e investigadoras del IIS se identificaron a sí mismos como “productores de conocimiento”; Guillermo por ejemplo apunta: “nuestro [trabajo], en Ciencias Sociales en donde creamos ideas, es algo bastante abstracto, tal vez en las ciencias duras es un poco diferente, no sé, pero es un trabajo muy abstracto y no tocamos tierra con mucha facilidad, ¿no?” (Guillermo, 64-III). En la opinión de Gustavo; “los trabajos intelectuales, son muy, muy pesados y sobre todo porque son trabajos que la mayor parte del tiempo a uno lo tienen, creando, en el mejor sentido de la palabras” (Gustavo, 39-I). Además, son enfáticos en señalar que su trabajo “como el de los artistas”⁶⁹ es privilegiado, frente a otras profesiones, porque, a diferencia de una buena parte de la sociedad, ellos y ellas tienen la posibilidad de hacer algo que verdaderamente les causa placer, esto es, crear conocimiento. En palabras de Alberto (58-III), “supongo que es la vieja idea de la ilustración de que la razón da una especie de placer; suena anticuado, pero disfruto”.

⁶⁸ En el caso de las investigadoras frente a los investigadores, tenemos que las mujeres perciben \$91.88 de cada \$100 que ganan sus pares investigadores y en el caso de las mujeres profesoras de asignatura, éstas ganan \$113.46 por cada \$100 que ganan sus homólogos. Esto se explica, porque hay más mujeres con rangos de más de 10 horas como profesoras de asignatura (Buquet *et al.*, 2006:42). En lo que respecta a las investigadoras, la diferencia en los ingresos por nómina en su contra, puede deberse a condiciones laborales, tales como la antigüedad, aunque, con estos datos, no es posible establecer argumentos concluyentes en este sentido.

⁶⁹ “yo digo que somos como los artistas, nos pagan por hacer lo que nos gusta, entonces somos un sector privilegiado en relación a la sociedad” (Elena, 56-II).

2.3.1 La legítima distribución *desigual* de los bienes en el campo científico mexicano

En cuanto a la distribución –desigual- de bienes en el campo científico, se puede decir que, ésta es posible -en buena medida- debido a que ésta se basa en una idea de “meritocracia⁷⁰”, sobre la que se fundamentan las diferencias dentro de la academia y que contribuye a defender la idea de que las personas obtienen sus posiciones en el campo, únicamente en razón del cumplimiento de los diferentes requisitos establecidos formalmente para obtenerlos. En este mismo sentido Diana Kiss *et al.*, señalan que:

Nos encontramos en un contexto abiertamente desigual e inequitativo, pero que en el discurso se plantea lo contrario. Las universidades son instituciones ‘meritocráticas’, donde el que más sabe es el que asciende sin dificultad en la escala del poder y el reconocimiento, no obstante los hechos revelan otra cosa (Kiss *et al.*, 2007:89).

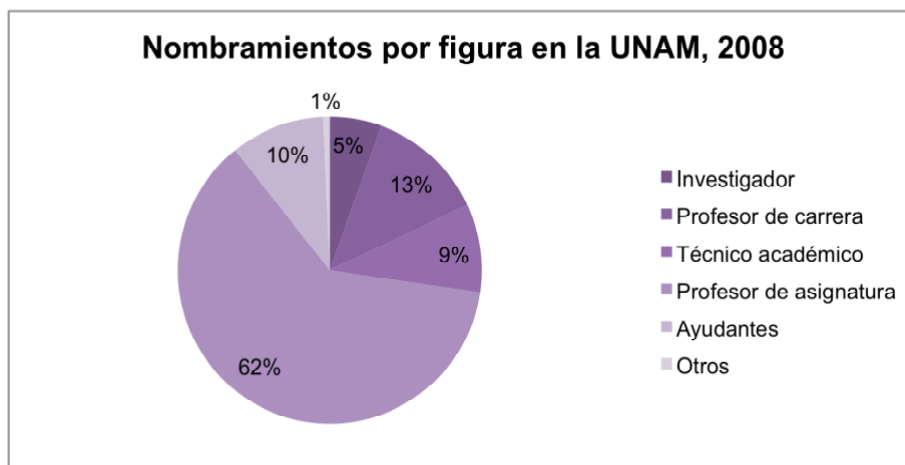
La estructura bajo la que los investigadores del IIS están jerarquizados, se expresa en primera instancia, en la organización jerárquica del personal académico de UNAM que como consecuencia del fenómeno “meritocrático”, prevalece como una promesa de democracia en el interior de la institución, sin embargo, parece que por el contrario, la posibilidad de posicionarse en un lugar privilegiado está condicionada a la adquisición de características –instituidas por el grupo en el poder- que no se encuentran establecidas en ningún reglamento, ni ley universitarios; es decir forman parte de un plano simbólico que resulta muy ambiguo. García Salord (1999) ha identificado este fenómeno en la UNAM -a partir de 1986- y le ha llamado *dobles estatutos* y consiste en: “un conjunto de acuerdos explícitos e implícitos que, sin haber reformulado legalmente al Estatuto, fijan nuevas “reglas del juego” para el reclutamiento y el desarrollo de la carrera académica” (García Salord, 1999: 69). En otras palabras, las disputas por las posiciones más distinguidas en el interior de la UNAM se fundan, en primer lugar, en las leyes y estatutos que la rigen y que establecen explícitamente una jerarquía entre los miembros del personal académico, y en segunda instancia, en atributos que no están claramente establecidos.

Los aspectos formales de la organización jerárquica se expresan principalmente en el Estatuto de Personal Académico (EPA) que rige “las relaciones

⁷⁰ Por “meritocracia” entiendo siguiendo a Acosta (2004) “la meritocracia –la “democracia del mérito” para decirlo con alguna licencia conceptual, o el “gobierno de los méritos” para decirlo en traducción literal-, se constituyó como el paradigma de construcción de las diferencias entre los profesores, un paradigma que parte del supuesto inconfundiblemente liberal de que los individuos poseen capacidades distintas, pero también grados de libertad para ascender por méritos propios en la escala de reconocimientos institucionales, lo que coloca a los individuos, y no a los grupos o corporaciones, como el centro del interés institucional”(Acosta, 2004:79).

entre la Universidad y su Personal Académico” (Art. 1º. EPA). Así, la primera diferenciación entre los miembros del personal académico se da con su clasificación general, organizada en tres grandes rubros (de menor a mayor rango): Técnicos Académicos, Ayudantes de Profesor o Investigador y Profesores e Investigadores (Art. 4º, EPA). Estos a su vez, se organizan en categorías –en función de su tipo de contrato- en interinos, definitivos o por contrato de prestación de servicios (Art. 5º, EPA). Además, el EPA establece la figura de profesores o investigadores de carrera a quienes describe como los académicos: “dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas y podrán ocupar cualquiera de las categorías: Asociado o Titular, que a su vez, se divide a su vez en tres niveles: A, B y C” (Art.38, EPA). Ahora bien, de acuerdo con la clasificación formal del EPA, quienes ocupan las mejores posiciones en la Universidad son los profesores y los investigadores de carrera, quienes se clasifican a su vez en: ordinarios, visitantes, extraordinarios o eméritos. Como se puede ver en la gráfica 1, los miembros del personal académico más numerosos son los profesores de asignatura (62%) y los menos numerosos, los investigadores (10%), esto es relevante, porque, como ya señalé con la comparación de percepciones económicas, son los investigadores y las investigadoras las que tienen las condiciones simbólicas y económicas más privilegiadas en la Universidad.

Gráfica 1



Fuente: Agenda Estadística, UNAM (2008)

Lo más relevante de esta organización es en este sentido, que los académicos y académicas protagonistas de la universidad, en sus funciones sustantivas, la investigación y la docencia, viven en su cotidianeidad las diferencias que imponen los

nombramientos formales y que a su vez, suponen una escisión de tipo simbólico⁷¹ de manera más evidente, entre la investigación y la docencia.

2.2.2 El surgimiento de la aristocracia universitaria⁷²: la investigación en la UNAM

La investigación, una de las funciones fundadoras de la UNAM, ha permanecido, según Domínguez (2009), “constante en todos y cada una de las distintas clasificaciones que la han definido desde la fecha de su creación en 1910 y, por lo tanto, constituye no sólo una disposición de ley, sino una tradición” (Domínguez, 2007:9).

Este fenómeno de distinción no es exclusivo de la universidad en México; Brunner (1987) señala en su análisis sobre la universidad en América Latina: “crecientemente son los investigadores quienes proporcionan el modelo académico, puesto que a ellos se asocian los valores más importantes de la tradición universitaria y los aspectos más creativos de la función institucional” (Brunner, 1987:89).

Así pues, la distinción entre investigación y docencia ha sido una constante histórica en la Universidad Nacional. La explicación que da Raúl Benítez (1976), quien fue director del IIS, es ilustrativa de las causas de esta escisión:

Se ha escrito mucho en todo el mundo sobre la necesidad de unificar la investigación y la docencia. Lo cierto es que las experiencias son limitadas y que la investigación y la transmisión de conocimientos constituyen en la práctica –salvo en muy contados casos– operaciones independientes. No cabe duda de que la enseñanza está nutriéndose constantemente de los resultados de la investigación, pero tales resultados, al transmitirse, se exponen separados del proceso en que se generaron (Benítez, 1976:232).

Actualmente la posición privilegiada de la investigación sobre la docencia en la UNAM es clara, a pesar de que –en el discurso oficial– ambas actividades son funciones igualmente reconocidas por la Universidad y por sus miembros. Esta distinción comenzó a hacerse más clara a partir de los años 60 con la “elitización” del gremio que se dio con el fin *ex profeso*, según Jiménez (1982) y Kent (1990), de separarlas del resto de actividades académicas dentro de la Universidad, de cara a la inevitable masificación universitaria –de estudiantes y personal académico– de la época. De ahí que Kent (1990) ubique en este periodo al surgimiento de la *aristocracia universitaria*,

⁷¹ Se pueden rastrear algunos antecedentes de la separación entre investigación y docencia, en el siglo XIX, como señala (Gingras, 2003) “En institutionnalisant la recherche en milieu universitaire, Humboldt lançait un processus de transformation du corps professoral qui fit naître une nouvelle catégorie sociale, l’enseignant-chercheur. (Gingras, 2003:3) / Con la institucionalización de la investigación en el medio universitario, Humboldt puso en marcha un proceso de transformación del cuerpo profesoral que logró el surgimiento de una nueva categoría social, el « docente-investigador. (Traducción propia).

⁷² El término aristocracia universitaria lo retomo de Rollin Kent (1990).

que se expresó en situaciones como la distribución física de los espacios destinados para la investigación específicamente, como la zona de institutos de investigación científica y en humanidades que se encuentran alejados física y simbólicamente del resto de las dependencias de la UNAM en la Ciudad Universitaria. Según Kent (1990),

Se han constituido en zonas de refugio contra la masificación, cuyos ocupantes son percibidos por la masa de trabajadores académicos como universitarios privilegiados que han logrado escapar a las condiciones de desprofesionalización e inestabilidad que imperan en el sector docente (Kent, 1990: 62).

Esta diferencia fue impulsada explícitamente por algunos rectores de la Universidad; como Guillermo Soberón⁷³, en la década de los años setenta, para quien la investigación representaba, “el más suculento fruto de los muchos que la sociedad recibe de la Universidad” (Soberón, 1975:23). De ahí que se pueda señalar que en este periodo –incluido también el rectorado del Dr. Zubirán- se buscó sostener e incluso incrementar la distancia entre la élite de investigadores e investigadoras frente a las masas de clase media y baja que comenzaron a ocupar los puestos académicos. Así, ambos rectores buscaron, con sus acciones, conservar la “exclusividad” que la Universidad Nacional había tenido históricamente, basándose en el apoyo institucional a la investigación.

En términos prácticos, esta distinción se vive cotidianamente – de manera casi inconsciente- por los investigadores e investigadoras entrevistadas del IIS pues consideran, con respecto a su propio trabajo académico, que sus labores como investigadores son más importantes que las de los docentes. Esta afirmación fue usualmente matizada, cuando los investigadores e investigadoras aclararon que su opinión no está expresada en términos de juicio de valor, a favor de la investigación, sino que, más bien, se trata de un “gusto personal”. Así lo señalan en su respuestas a la pregunta *¿cuál de las actividades académicas considera más importantes?*, Guillermo contesta: “para mí los buenos días son los días que me dedico exclusivamente a la investigación, son los días digamos que tal vez más aprovecho o más me gustan, por gusto personal” (Guillermo, 64-III). Isabel por su parte, explica que concentra sus actividades académicas en la “verdadera” formación de recursos humanos (dirigiendo tesis), más que a dar clases, así como “la investigación y la formación de investigadores, no la docencia, me gusta pues, pero no me parece que

⁷³ Guillermo Soberón fue rector de la UNAM por dos periodos: el primero del 3 de enero de 1973 a 3 de enero de 1977 y luego hasta 1981 y fue Secretario de Salud en el sexenio de Miguel de la Madrid, además fue fundador de la Sociedad Mexicana de Ciencias Fisiológicas y es miembro del Colegio Nacional.

sea así como se forma la gente” (Isabel, 48-II); es decir, consideran que su mayor aportación al campo está en su investigación antes que en sus trabajo como docentes.

Además, es fundamental señalar que la distancia que existe entre los investigadores y los docentes es reforzada con los sistemas internos como el PRIDE⁷⁴, –y externos, como el SNI- de asignación de bienes económicos y simbólicos; pues si bien, todas sus categorías están abiertas para todos los miembros del personal académico, los requisitos para acceder a las categorías más altas, particularmente a la “C” y a la “D”⁷⁵, en el caso del PRIDE y el nivel III, en el caso del SNI, son más accesibles para los y las investigadores e investigadoras con una consolidada carrera en investigación. En este sentido, sólo el 9 % del personal académico de la UNAM pertenece al SNI y 30.41% posee alguna categoría en el PRIDE (Buquet *et al.*, 2006).

Por otro lado, cabe reconocer que dentro de la estructura universitaria, existe una diferencia adicional fundada en la organización disciplinaria; de este modo la investigación en la UNAM está organizada en la coordinación de investigación científica y la coordinación de investigación en humanidades⁷⁶. Esta última, a la que pertenece el IIS, ha tenido un papel menos privilegiado comparado con la coordinación de investigación científica, que reúne en su plantilla al 65% de investigadores de la UNAM⁷⁷, lo que se traduce en una distribución de recursos humanos, económicos y simbólicos mayores para las Ciencias Exactas y menores para las Humanidades. Así lo señala Raúl Domínguez (2007):

Los criterios de rentabilidad bajo la lógica gerencial impuesta desde afuera, colocaron al estudio y a la investigación en humanidades en calidad de artículos suntuarios, quedando estas prácticas a expensas de recursos y espacios institucionales escatimados, en una política deliberada de abandono y desprestigio de la educación superior pública (Domínguez, 2007:291).

⁷⁴ El PRIDE reconocerá a los académicos que se hayan distinguido por la alta calidad de su labor conjunta de docencia e investigación. Los criterios de evaluación también deberán ser aplicables tanto a quienes se han orientado fundamentalmente a la docencia como a quienes lo han hecho predominantemente a la investigación. Deberán permitir, asimismo, una justa valoración de las labores de difusión, de extensión, de servicios a la comunidad y de participación en programas institucionales (Lineamientos generales PRIDE).

⁷⁵ Para ser propuestos al nivel D, los académicos deberán haber tenido un desempeño que en términos de productividad, calidad y trascendencia sea excepcional. En estos casos las Comisiones Evaluadoras deberán presentar por escrito al Consejo Técnico una recomendación fundamentada, para ser turnada, en su caso, a la Comisión Especial del Consejo Académico del área correspondiente (Requisitos Mínimos, PRIDE).

⁷⁶ La coordinación de Humanidades quedó formalmente establecida en la Ley Orgánica de 1945, que se rige según las decisiones del Consejo Técnico en Humanidades (CTH). Para 1947 el Reglamento Interior del CTH estipuló que éste sería un órgano necesario de consulta para los institutos que en él están representados (Domínguez, 2007).

⁷⁷ Porcentaje obtenido con datos de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA, UNAM) con fecha de corte al 10 de noviembre de 2010.

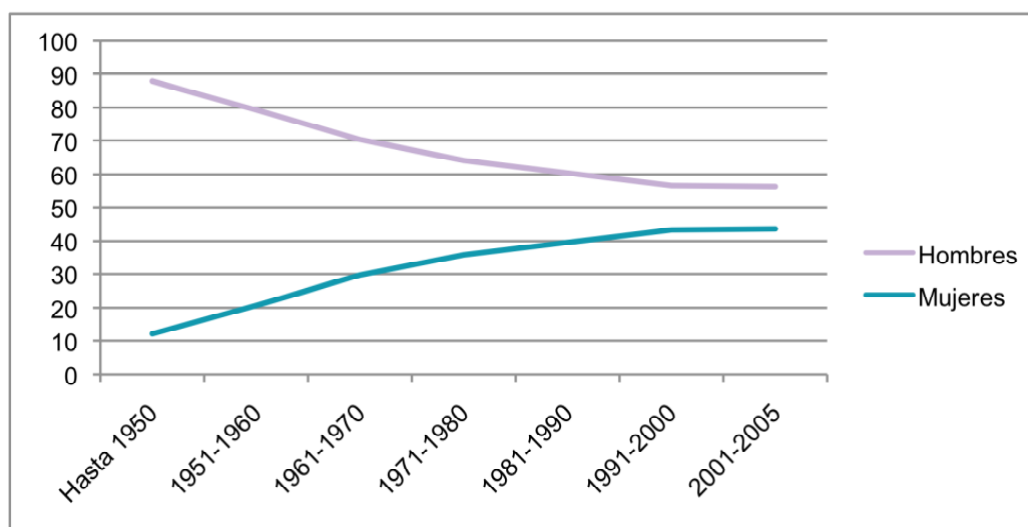
En suma, la estructura organizativa del personal académico en la UNAM está compuesta por varios mecanismos formales que distribuyen los bienes disponibles en la universidad, de entre los que destaca el prestigio académico, otorga poder sólo a una pequeña parte del universo de personal académico.

2.2.3 La jerarquización del personal académico en la UNAM

En lo que respecta a la organización del personal académico en la UNAM, en primer lugar, en 2010, tenemos que éste, estuvo conformado por 20,482 hombres y por 15,197 mujeres, es decir, un 42.6% de mujeres y 57.4% de hombres (UNAM, 2010). Si tomáramos estas cifras como único referente, podríamos decir que la proporción de hombres con respecto a las mujeres parece no ser escandalosamente mayoritaria, sobre todo si consideramos que ésta ha mostrado un incremento constante en las últimas décadas, que pasó de un 12.1% antes de 1950 a un 43.7% entre 2001 y 2005 (Ver gráfica 2).

Gráfica 2

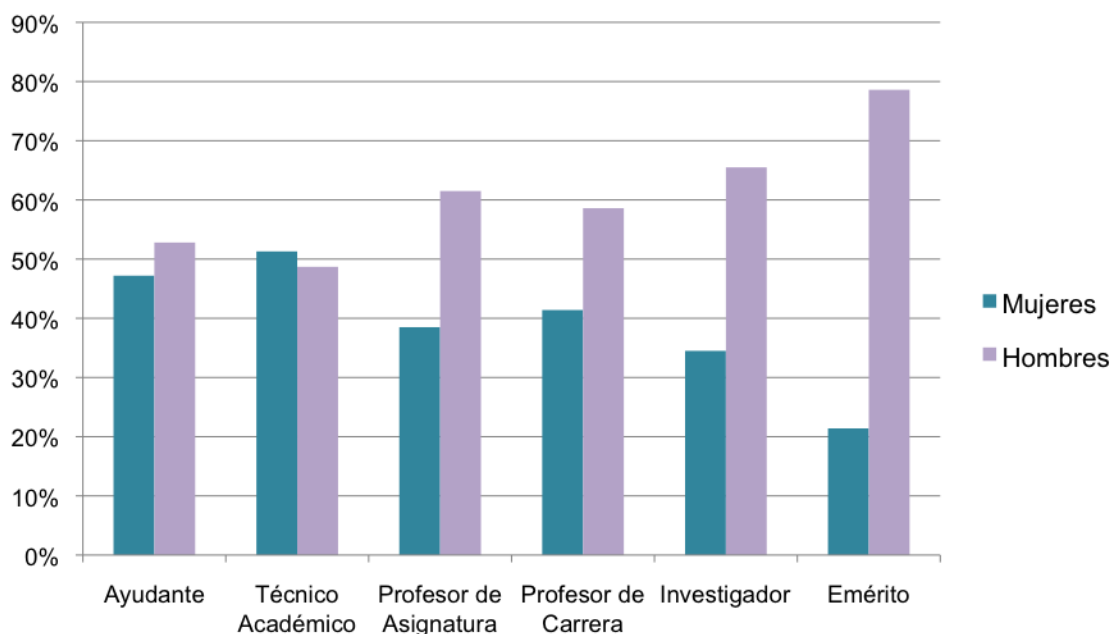
Ingreso de personal académico por sexo, UNAM



Fuente: Buquet *et al.* (2006)

No obstante, el problema surge al analizar la situación de las mujeres, a partir del desglose por sexo en cada uno de los nombramientos de la UNAM, entonces, se vuelve muy notorio que las mujeres están menos representadas en las posiciones más altas y que este desequilibrio se agudiza conforme se asciende en las posiciones del nombramiento (Ver gráfica 3).

Gráfica 3
Nombramientos académicos por sexo UNAM, 2005



Elaboración propia con datos de Buquet *et al.*, 2006

Tenemos entonces, que las mujeres sólo tienen una proporción mayor en el nombramiento de técnicos académicos, una posición que –en la práctica- no tiene muchos privilegios, ya que, a pesar de ser una figura que los provee de experiencia en el ámbito de investigación científica, no les permite ascender a otros nombramientos en el interior de la Universidad, como investigadores o profesores de carrera. Con respecto a la figura de ayudante, en la que la proporción de las mujeres es casi 50%-50%, la situación es similar a la de los técnicos académicos, pues no están sujetos a ascensos a otros nombramientos, pues para poder acceder a los concursos mediante los que podrían incorporarse a la Universidad como profesores o investigadores de carrera, tendrían que renunciar a su primer nombramiento.

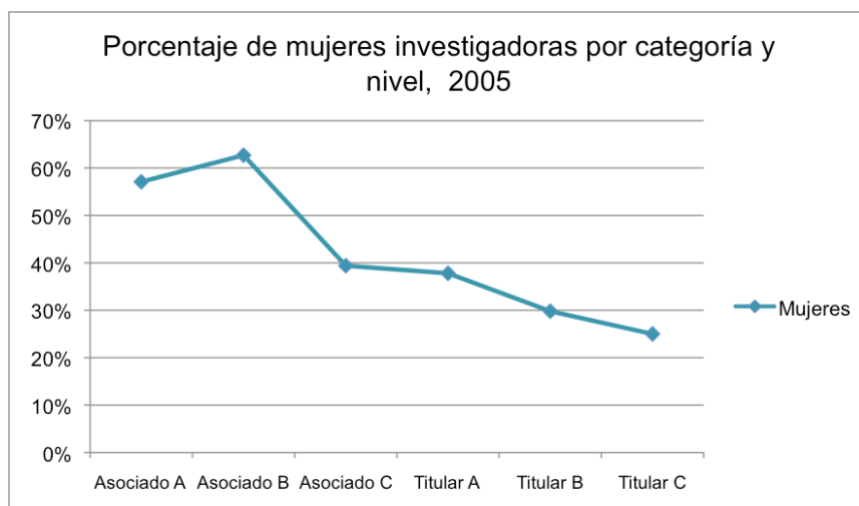
En el resto de las figuras académicas las mujeres se encuentran en menor proporción que sus pares varones, aunque destaca que en las figuras más prestigiosas, la de investigador y la de eméritos⁷⁸, el porcentaje de mujeres es más evidentemente menor, pues oscila entre un 21.7% para los eméritos y un 34.5% para los investigadores. Esto es relevante para pensar la situación de las mujeres en la

⁷⁸ La distinción de “profesor emérito” no se obtiene por medio de una escalera jerárquica, sino que es, más bien un nombramiento honorario que debe ser sometido a votación colegiada.

Universidad, pues quienes ocupan la mejor posición dentro de la Universidad Nacional son los investigadores o investigadoras tienen el salario base más alto en el tabulador salarial, así como seguridad laboral -que viene con su nombramiento y el mayor prestigio académico que otorga su nombramiento.

En lo que respecta a la figura de investigadores, que es la que nos interesa en esta tesis, resulta evidente que la participación de las mujeres disminuye considerablemente conforme el nombramiento es más prestigioso (Ver gráfica 4).

Gráfica 4



Fuente: Buquet *et al.*, (2006)

Así, las mujeres sólo tienen una representación mayor que los varones en los nombramientos de Investigador Asociado A e Investigador Asociado B (alrededor del 60%). Es notable entonces, que a partir del nombramiento de Investigador Asociado C, en el que las mujeres representan ya sólo un 39.4%, esta tendencia se invierte sistemáticamente y se agudiza conforme avanza el nombramiento, hasta tener que en la figura de Investigador Titular C, la más prestigiosa, las mujeres representan sólo el 25%.

2.3 El Instituto de Investigaciones Sociales

El Instituto de Investigaciones Sociales es la institución que enmarca de manera más cercana la cotidianeidad de los investigadores y las investigadoras entrevistados. El IIS es una institución con más de 80 años de historia en la que se ha consolidado como un referente fundamental de la investigación social en México y en América Latina. De ahí que Ledda Arguedas y Aurora Loyo (1979), a fines de la década de los setenta, lo describieran de la siguiente forma:

El Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la UNAM se distingue en el contexto latinoamericano por una labor ininterrumpida de más

de cuarenta años, y en su trayectoria se manifiestan tendencias temáticas, variaciones metodológicas y técnicas, deficiencias y obstáculos indicativos del estado que guarda la investigación social en nuestro país (Arguedas & Loyo, 1979:7).

El IIS fue fundado el 11 de abril de 1930, durante el rectorado de Ignacio García Téllez, “con el propósito muy loable, de que nuestro máximo centro de cultura tuviese un organismo destinado a la investigación y al estudio científicos de la realidad social de México” (Mendieta y Núñez, 1939:3). En sus primeros años estuvo constituido formalmente por un Presidente, cuatro Directores⁷⁹, un Secretario, un Cuerpo de siete Consejeros: Investigadores honorarios, Investigadores de planta y un buen número de colaboradores estudiantes. El primer presidente fue el mismo García Téllez y como directores: Primero; Lic. Alfonso Caso, segundo; Lic. Luis Chico Goerne, tercero; Lic. Narciso Bassols y Cuarto; Lic. Vicente Lombardo Toledano (Mendieta & Núñez, 1955).

En 1939 el doctor Lucio Mendieta y Núñez fue designado como director del IIS, lo que representó una profunda reestructuración en lo que respecta a las actividades del Instituto, que a lo largo de los 25 años que lo dirigió, consolidó un prestigio notable como institución universitaria y nacional, Domínguez (2007) señala al respecto: “la continuidad y entusiasta labor de Mendieta y Núñez al frente del Instituto de Investigaciones Sociales había fructificado, en efecto, en la constitución de una sólida planta de investigación con un bien ganado prestigio (Domínguez, 2007:105). Durante su dirección también, se fundó la *Revista Mexicana de Sociología* (RMS) que ha sido reconocida, en palabras de Castañeda (1990) como “quizá, la de mayor tradición en América Latina (Castañeda, 1990:410)⁸⁰ y que en la actualidad posee el prestigio de una de las más reconocidas publicaciones de Ciencias Sociales en México y América Latina.

En 1966 Lucio Mendieta y Núñez fue sustituido por Pablo González Casanova, quien inició una nueva etapa en el IIS, en la que se reorganizaron las actividades. Uno de los cambios principales fue la formación de grupos de trabajo coordinados por un

⁷⁹ En un inicio los directores se turnaban cada tres meses, de manera que sólo el Secretario permanecía relacionado directamente con las actividades del instituto (Mendieta & Núñez, 1955; Arguedas & Loyo, 1997). Además, señala Lucio Mendieta y Núñez, que fue el Secretario quien verdaderamente estaba relacionado con las actividades del IIS, pues los miembros de director, eran “puramente honorarios” (Mendieta & Núñez, 1955:232).

⁸⁰ En una memoria escrita Mendieta y Núñez (1955) se hace mención del impacto que la RMS tuvo entre los estudiosos de las Ciencias Sociales en todo el mundo, citando numerosos los elogios —enlistados por países— que representantes de prestigiosas universidades e instituciones autónomas tienen para la revista. Como ejemplo el texto de Joseph S. Werlin de la University of Houston, International Study Center, de Houston Texas: “séame permitido al mismo tiempo decirle que yo valúo la *Revista Mexicana de Sociología* más allá de las palabras, y ha sido para mí de gran ayuda en muchas ocasiones. Confío en que conservará usted su conexión con esta valiosa fuente de información no solamente de México sino de toda la América Latina. Cada número es una mina extraordinaria de información” (Mendieta & Núñez, 1955:244).

investigador, con el objetivo de elaborar proyectos de investigación (Domínguez, 2007:106). A partir de esta fecha se vio la necesidad de ampliar la planta académica para lo que se incorporó principalmente a recién egresados de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (Domínguez, 2007). Asimismo, Arguedas y Loyo (1979) señalan:

Ante la dramática situación que planteaba la falta total de sociólogos y politólogos, el doctor Mendieta y Núñez procedió a incorporar al instituto a algunos profesionales de otras disciplinas, orientadas hacia el estudio de los problemas sociales y dispuestos a dar parte de su tiempo a las labores de investigación (Arguedas & Loyo, 1979:8).

Las figuras, primero de Mendieta y Núñez y después de González Casanova, fueron paradigmáticas, con un reconocido liderazgo en el interior del IIS, esto se muestra evidente en las memorias publicadas –para el caso de Mendieta y Núñez- y de los testimonios de investigadores entrevistados –para el caso de González Casanova- quien fue nombrado por tres de ellos, quienes señalaron que, de una u otra manera, fue una figura importante en su formación personal como investigadores y para su incorporación al Instituto. Así, Clementina apunta: “entonces ahí me inicié, empecé en el Gabinete Sociopedagógico, después trabajé con González Casanova que era director de lo que ahora ya es la Facultad [de Ciencias Políticas]. María, de hecho, ingresó al IIS como becaria del Dr. González Casanova: estudié en la facultad de Ciencias Políticas y después entré aquí al instituto como becaria del Dr. González Casanova y después ya fui ayudante (María, 60-N). Y finalmente, Emilio también ingresó al Instituto por el contacto que tenía con el Dr. González Casanova, quien había sido su profesor en la licenciatura y señala “y cuando regresé de mi doctorado, acudí a quien había sido mi profesor que era Pablo González Casanova y él era el director del instituto, y así ingresé” (Emilio, 67-N).

A la dirección del doctor González Casanova le siguió la del licenciado Raúl Benítez Zenteno, bajo cuya dirección se incorporaron a la plantilla académica, especialistas como sociólogos y politólogos, con el objeto de reforzar ciertas áreas de interés; así, también se buscó promover, dentro de las posibilidades presupuestarias, a los ayudantes de la propia institución que hubieran probado capacidad en sus labores (Arguedas & Loyo, 1979:29). Para 1985, bajo la dirección del Dr. Carlos Martínez Assad, “el Instituto se encontraba renovando sus esfuerzos por la descentralización y creación de nuevos centros de investigación, así como el fortalecimiento de los ya existentes” (Domínguez, 2007:238). Le siguieron, como directores, Ricardo Pozas Horcasitas, René Millán y Rosalba Casas quien fue la primera mujer directora del Instituto y actualmente está en el puesto, por reelección.

2.4 EI SNI

El Sistema Nacional de Investigadores fue creado el 26 de julio de 1984 por decreto presidencial; entre sus objetivos principales tuvo, “reconocer las actividades de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnológico” (Conacyt, 2008).

Según Pérez Tamayo (2010), sus antecedentes se pueden rastrear diez años antes con la creación del Conacyt, cuando el Estado, se propuso enmendar las relaciones entre la comunidad científica y el gobierno federal, que se habían visto afectadas por los conflictos en 1968 –en el sexenio Díaz Ordaz- y en 1971 en el de Echeverría. Para lograr tales fines, Según Pérez Tamayo (2010)

El 6 de diciembre de 1983, durante la entrega de los premios anuales de la AIC⁸¹, el presidente De la Madrid invitó a investigadores del país, y a la AIC en especial, a que presentaran un proyecto para establecer un mecanismo que impulsara la profesión de científico y promoviera la eficiencia y la calidad de las investigaciones, y que incluyera mecanismos de evaluación constante para estimular la productividad de los investigadores (Pérez Tamayo, 2010:270).

En sus inicios el SNI estuvo regulado por “un consejo directivo formado por el secretario de Educación Pública, como presidente; el director general de Conacyt, como vicepresidente, y por tres científicos distinguidos como vocales; además, por el secretario técnico encargado de la operación del SNI, por los subsecretarios de Planeación Educativa, de Educación Superior e Investigación Científica, y de Educación e Investigación Tecnológica, de la SEP, por el secretario general de Conacyt y por el presidente de la AIC (Maló, 1986; Pérez Tamayo, 2010).

En la actualidad el SNI tiene la finalidad de otorgar distinciones, divididas en 5 categorías: Candidato a Investigador Nacional, Investigador Nacional Niveles I, II y III e Investigador Emérito, a investigadores e investigadoras nacionales –y extranjeros- que tengan una carrera exitosa –comprobable- en el ámbito académico. Oficialmente, el reconocimiento que otorga el SNI:

Es otorgado por medio de evaluaciones de pares que permiten la emisión de un nombramiento de investigador con una distinción que simboliza la calidad de las contribuciones científicas y tecnológicas, otorgando de manera adicional un incentivo económico que premia al esfuerzo y la calidad del investigador (Conacyt, 2008).

En lo que respecta al origen del SNI, se ha discutido mucho la razón que originó el proyecto del SNI; se ha concluido que sirvió como una compensación al salario de los académicos, que cayeron drásticamente como consecuencia de la crisis generalizada de 1982 (Gil Antón, 2000; Casillas, 2002; Grediaga, 2009). Incluso algunos

⁸¹ Academia de Investigación Científica

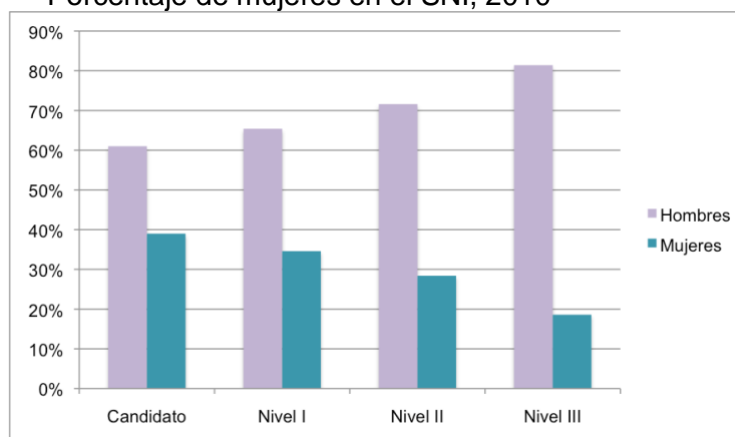
investigadores e investigadoras –particularmente los que iniciaron su carrera académica antes del SNI- opinan que el objetivo principal del SNI fue una suerte de compensación salarial, afectada con la crisis económica. Así, Guillermo percibe los objetivos que originaron al SNI:

Sí, si históricamente, lo vemos históricamente pues el PRIDE y el SNI nos permitió volver a más o menos, a igualar el nivel de salario que tenían los intelectuales o los universitarios hace treinta años, ¿no? o sea hubo una caída tremenda y ahorita más o menos recuperamos el nivel equivalente; estamos un poco por debajo, pero sí (Guillermo, 64-III).

Por otro lado, cabe señalar que actualmente el SNI está organizado en siete diferentes áreas del conocimiento⁸²; los investigadores del Instituto de Investigaciones Sociales pertenecen al Área V de Ciencias Sociales⁸³.

La representación de las mujeres en los diferentes sistemas de evaluación tiene un comportamiento similar al que tiene en la Universidad, veamos los ejemplos que conciernen a los investigadores e investigadoras del IIS. Según cifras de Conacyt, en 2010 las mujeres representaron sólo el 33.2% del total de los investigadores en el sistema. Llama fuertemente la atención en este sentido, que la brecha entre hombres y mujeres se hace cada vez más amplia conforme avanza el nivel; así en la categoría Candidato a Investigador⁸⁴ las mujeres representan el 39%; en el nivel I, las mujeres representan el 34.6%, en el nivel II al 28.4% y en el nivel III sólo al 18.6% (gráfica 5).

Gráfica 5
Porcentaje de mujeres en el SNI, 2010



Fuente: Didou y Gérard (2010)

⁸² Área I Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra; Área II Biología y Química; Área III Medicina y Ciencias de la Salud; Área IV Humanidades y Ciencias de la Conducta; Área V Ciencias Sociales; Área VI Biotecnología y Ciencias Agropecuarias; y Área VII Ingenierías (Art. 12 Reglamento del SNI, 2008).

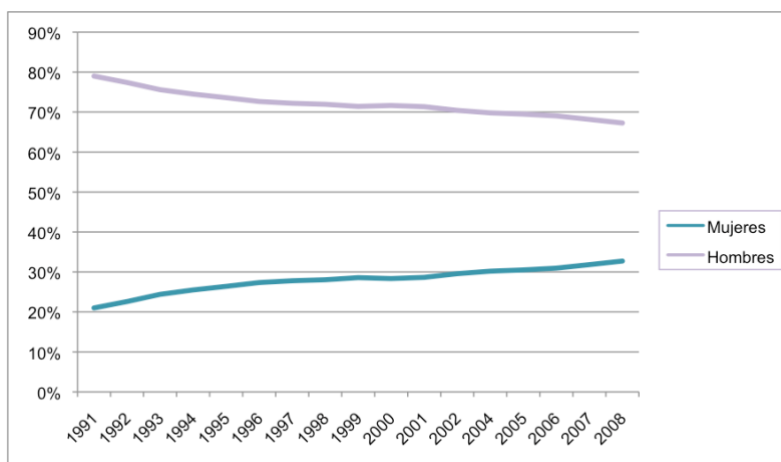
⁸³ El área V, concentra a los investigadores que se abocan al estudio de la Administración, Ciencia Política y Administración Pública, Comunicación, Contabilidad, Demografía, Derecho y Jurisprudencia, Economía, Geografía y Sociología, en sus vertientes básica y aplicada, generando nuevos conocimientos incluyendo la creación de tecnología.

⁸⁴ La categoría Candidato a Investigador Nacional es diferente de los otros, pues es la única distinción que sólo puede obtenerse una vez (Art.58, Reglamento General del SNI).

Las implicaciones de la desigual representación de las mujeres en el SNI tienen que ver no sólo con el hecho de que representa menor prestigio académico, sino con el hecho de que el estímulo económico que reciben del SNI se otorga en función del nivel adquirido, lo que significa que las mujeres, en general, perciben menos dinero, de este sistema de evaluación.

Es importante señalar que la representación de las mujeres en el sistema ha sido menor, desde sus inicios y el aumento de su proporción ha sido únicamente del 11%. En 17 años, incrementó sólo 11.7% (Ver gráfica 6). De este modo, esta representación ha sido el resultado de un incremento de 12.19% en 19 años, lo que equivale a 0.65% de crecimiento anual (Conacyt, 2010).

Gráfica 6⁸⁵
Porcentaje de mujeres y hombres en el SNI 1991-2008



Fuente: Informe del SNI (Conacyt, 2009)

2.5 EI PRIDE

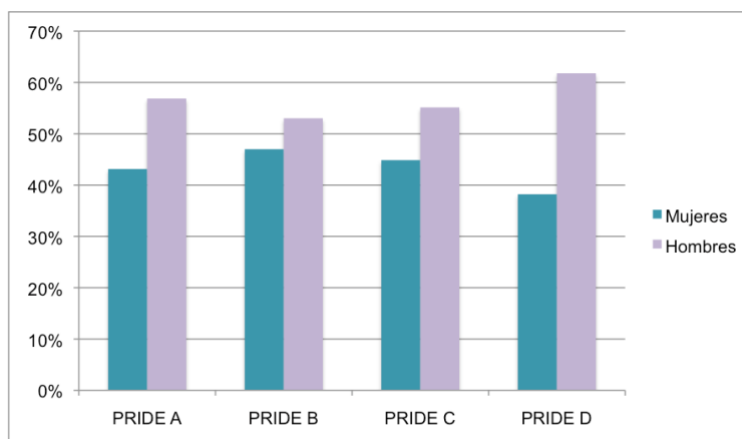
Cabe señalar por otro lado, que el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico, es el sistema de evaluación académico en el interior de la UNAM, está diseñado para dar estímulos económicos al personal de tiempo completo. Está organizado en cuatro categorías (A, B, C y D), que como en el SNI, representan mayor prestigio y mayores beneficios económicos, conforme se avanza de categoría. En este sistema, las mujeres están menos representadas en todas las categorías, pero es claro que conforme se avanza en la categoría, las mujeres tienen una representación menor (Ver tabla 7).

⁸⁵ En esta gráfica se omite el dato del año 2003 debido a que en los datos originales del SNI, el dato se repite con el del año 2002.

Las categorías en el PRIDE, según los propios investigadores e investigadoras, representan como los niveles en el SNI, estímulos económicos importantes; sin embargo como se verá más adelante, en este caso en que una proporción mayor del personal académico de la UNAM tiene alguna categoría en éste, no representa un asunto de distinción de prestigio académico.

Gráfica 7

Porcentaje de hombres y mujeres en el PRIDE



Fuente: Buquet *et al*, 2006

2.6 El perfil de los investigadores e investigadoras del IIS

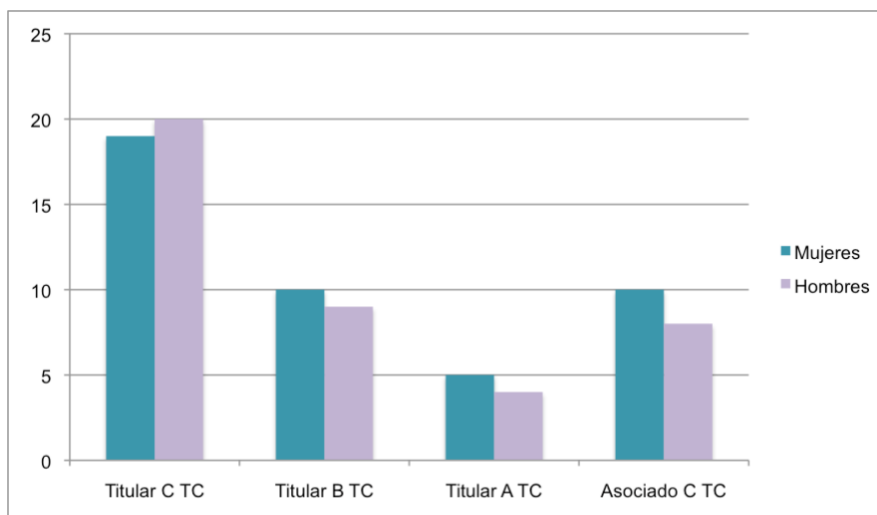
Entre 2009 y 2010, periodo en el que realicé las primeras entrevistas, 89 investigadores e investigadoras conformaban la plantilla académica del Instituto de Investigaciones Sociales, 47 hombres y 42 mujeres, que se encontraban distribuidos en 7 departamentos: Estudios Agrarios, Población y Estudios Demográficos, Estudios Urbanos y Regionales, Estudios de la Educación y la Ciencia, Instituciones Políticas, Actores y Procesos Sociales y Sociedad y Cultura (IIS, 2009).

En lo que respecta a la distribución de hombres y mujeres por nombramiento académico, tenemos que el nombramiento más bajo que tienen algunos investigadores e investigadoras del IIS es el de Investigador Asociado C, TC, que poseen 18 investigadores (10 mujeres y 8 hombres), aproximadamente el 20% de la plantilla total. Le sigue el nombramiento de Investigador Titular A, TC que sólo poseen 9 investigadores (5 mujeres y 4 hombres). Con el nombramiento de Investigador Titular B, TC hay 19 investigadores (10 mujeres y 9 hombres). Es importante destacar que la mayor parte de los investigadores e investigadoras del IIS poseen el nombramiento con más rango en el escalafón de personal académico, el de Investigador Titular C, TC (43% aproximadamente); con este nombramiento hay 19

mujeres y 20 hombres. Mención aparte, merecen los investigadores 4 investigadores eméritos del IIS que son todos varones (Ver gráfica 8).

Gráfica 8

Nombramientos académicos por sexo en el IIS, 2009



Elaboración propia con datos del IIS, 2009

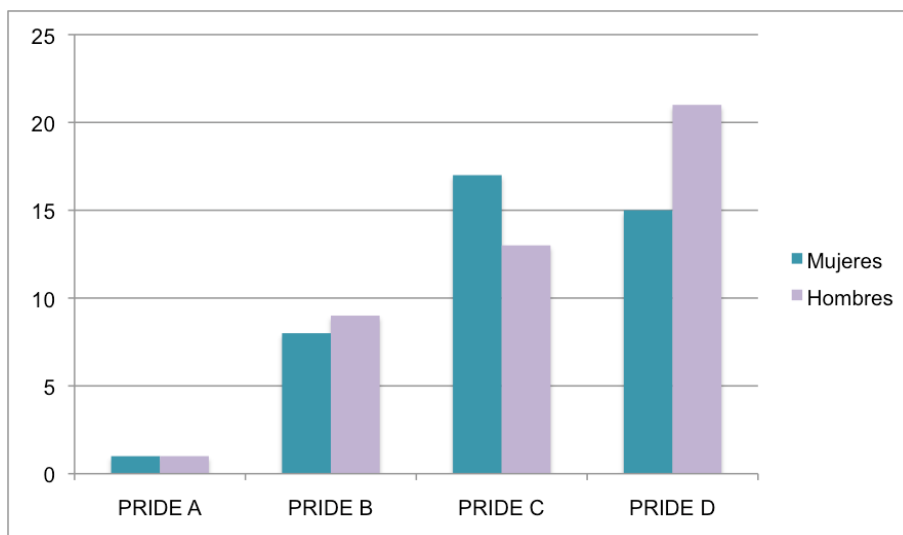
En lo que respecta al PRIDE, de la plantilla total de investigadores del IIS, el 96.6% tienen alguna categoría en el sistema; por lo que resulta, es más una situación normal, que una cuestión de distinción. Según los datos del informe oficial, presentado por la directora, Rosalba Casas, para 2009-2010, el 44% de los investigadores poseen la categoría más alta (la D), la siguiente categoría más frecuente es la C con 36%, la categoría B con 18% y la categoría con menos representación (la A) con sólo 2% de la plantilla del IIS. Esto es consistente con el perfil especializado del instituto que privilegia la investigación como actividad central, situación que les permite cumplir con los principios del PRIDE con relativa holgura. Las mujeres tienen una participación casi paritaria con los hombres en las dos categorías más bajas del PRIDE (A y B), pero (de nuevo) la situación comienza a diferenciarse en la categoría C, donde las mujeres tienen una participación ligeramente superior a la de los hombres, y en la D, la más alta de las categorías, las mujeres ya tienen una representación menor que la de los hombres (42%) (Ver gráfica 9).

De los investigadores del IIS entrevistados, la mayoría tiene la categoría C (el 43.75%); la categoría B –la más baja en el instituto- la ocuparon cuatro investigadores (dos varones y dos mujeres). En la categoría D hay 3 hombres y una mujer. Dicho de otro modo, los investigadores e investigadoras entrevistadas pueden analizarse, si bien no como una muestra representativa en el sentido estadístico, sí como un botón de muestra de la distribución por sexo de las diferentes categorías en este sistema, es

decir también en el PRIDE, hay un patrón en el que las posiciones más privilegiadas las poseen los varones.

Gráfica 9

Categoría del PRIDE por sexo en el IIS



Elaboración propia con datos del IIS (2009)

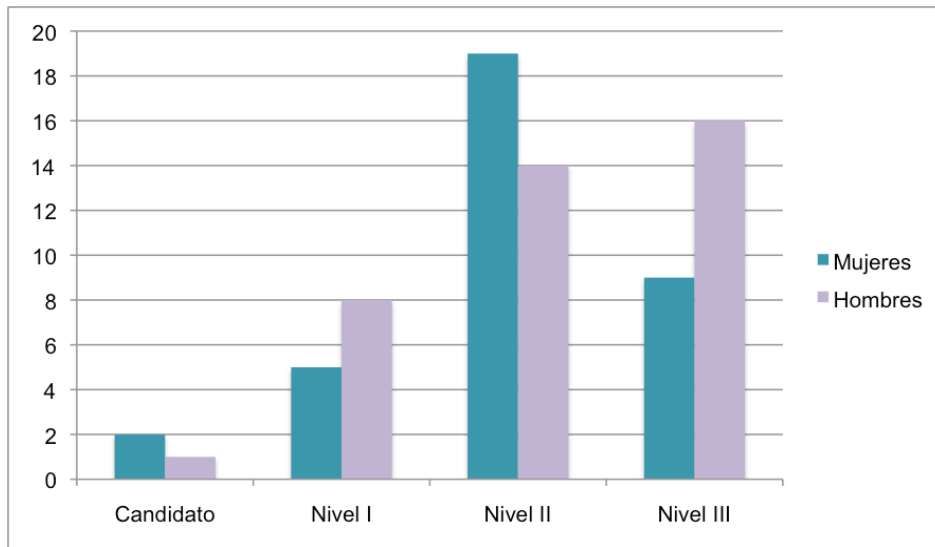
Por último, en lo que respecta al SNI, el 84% de la plantilla del IIS pertenece al sistema. Además, también es importante considerar que cada vez más, las instituciones consideran la adscripción de sus investigadores e investigadoras en el SNI⁸⁶ (adquirida previamente fuera de la institución), como un requisito necesario de contratación. Las mujeres encuentran su representación estadística más importante en el nivel II, un nivel que, cabe mencionar, es percibido –por varios investigadores e investigadoras- como ambiguo pues, en su opinión, en este nivel caben muchos tipos de investigadores, es decir, no está muy claro qué nivel de producción es necesario para lograr tener este nivel. Por otro lado, llama la atención que los hombres encuentran su representación más numerosa en el nivel III. Así, de la muestra de investigadores e investigadoras entrevistados, sólo dos varones se encuentran en el nivel III.

Ahora bien, la proporción de investigadores del IIS en el SNI es de 84%, siendo el nivel II el más representado con 35 investigadoras e investigadores. En este nivel, las mujeres son más numerosas (54% del total de investigadoras). El 33% del total de investigadores posee el nivel III⁸⁷, el 64% son varones, lo que significa que sólo 9 mujeres del Instituto poseen el nivel más alto en el SNI (Ver gráfica 10).

⁸⁶ Una de las condiciones para tener SNI es estar adscrito a una institución de educación superior.

⁸⁷ En el caso del SNI el nombramiento de Investigador Nacional Emérito también es un nombramiento honorario.

Gráfica 10
Nivel de SNI por sexo, IIS



Elaboración propia con datos del IIS, 2009

Llama la atención el hecho de que la distribución de hombres y mujeres en el interior del IIS no sea ampliamente desigual, salvo en el caso de los emeritazgos que sólo poseen 4 varones, este fenómeno que no se reproduce en el interior del SNI con los mismos investigadores e investigadoras, tendría que ser analizado con más profundidad para indagar las razones que lo originan.

A manera de conclusión, se puede decir que las instituciones a las que pertenecen los investigadores e investigadoras enmarcan y determinan su posición prestigiosa en el campo universitario; éstas proporcionan los lineamientos formales para ascender en las estructuras piramidales que representan tanto la UNAM como el SNI.

Sin embargo, como se verá más adelante, los límites institucionales sólo constituyen un aspecto muy visible de las formas en las que se distribuyen los bienes disponibles en el campo científico que están atravesados por criterios menos objetivados, como las relaciones de género y de clase.

Capítulo 3

El prestigio académico, una experiencia personal

¿Publicar? ¿Publicar cuando hasta los mejores publican 1.071% veces más de lo que debieran publicar?... Yo no tengo, ni deseo tener, sangre de estatua. Yo no pretendo sufrir la humillación de los gorriones. Yo no aspiro a que me babeen la tumba de lugares comunes, ya que lo único realmente interesante es el mecanismo de sentir y de pensar. ¡Prueba de existencia”

Oliverio Girondo (1922)

En este capítulo me propongo analizar al fenómeno del prestigio académico y los procesos sociales que se viven a su alrededor, desde una perspectiva centrada en las experiencias de los investigadores e investigadoras del IIS, bajo la premisa de que el diálogo, que se establece en una entrevista, privilegia una forma particular de conocimiento que los datos duros de las estadísticas o los cuestionarios pueden invisibilizar.

Me interesa esta perspectiva, pues si bien ésta es una investigación, más bien, de carácter exploratorio, posibilita un análisis más detallado de los casos que forman parte de los procesos sociales más amplios. Además no ha sido sino hasta fechas recientes que se ha comenzado a indagar sobre las virtudes de los estudios centrados en la perspectiva de los sujetos y más recientemente de las mujeres como sujetos⁸⁸, para explicar los procesos que se llevan a cabo en el campo científico y en el académico. Antes, dice García Salord (2010), se les miraba –a los académicos- como si no fueran otra cosa que “trabajadores”, y no hombres y mujeres que viven e interpretan todos los días estos procesos sociales.

Con estas consideraciones como base, me propongo analizar al prestigio académico retomando las tres premisas planteadas en la introducción como punto de partida: la primera, que el prestigio académico es inherente al trabajo académico, es decir que es un atributo inseparable del trabajo académico que los investigadores e investigadoras realizan todos los días. La segunda -explorada en el capítulo 1- que el prestigio académico es una construcción socio-histórica, lo que significa que los cambios que sus criterios de adscripción han sufrido a lo largo de la historia, no están relacionados con las condiciones “objetivas” del trabajo académico en sí, sino más bien, son producto de los procesos sociales e históricos que lo rodean. La última, relacionada con las dos anteriores, que el prestigio académico es una especie de

⁸⁸ Por ejemplo, el proyecto Mujeres Académicas en la UNAM: Trayectorias y Contribuciones (2007); (Blazquez, Norma; Bustos, Olga y Alejandra Restrepo, La entrevista como herramienta metodológica para propiciar conciencia de género, presentado en el VIII Congreso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e gênero, Brasil (2010).

capital simbólico, es decir, de poder, que distribuye recursos simbólicos y económicos de manera diferencial, otorgando poder a determinados grupos, en perjuicio de otros.

Me interesa abordar, particularmente, los procesos de cambio o transición a los que los investigadores e investigadoras del IIS se han enfrentado en la última parte del siglo XX, como resultado de un proceso de resignificación del trabajo académico y por lo tanto, de los criterios de prestigio, motivados por los sistemas de evaluación académica. Para analizar los detalles de esta transición, como adelanté en el capítulo 1, he dividido al grupo de investigadores e investigadoras en dos subgrupos generacionales: el grupo de la *homogeneidad* y el grupo de la *clasificación*. Si bien esta organización puede parecer arbitraria, funciona en tanto que permite una comparación entre la generación que inició su carrera académica antes de la implementación y desarrollo de los dispositivos de evaluación académica, específicamente el SNI, es decir, antes 1984 y quienes iniciaron su carrera académica años después. Esto porque, como ya he señalado antes, parto de considerar que estos sistemas de evaluación han jugado un papel fundamental en la distribución de las posiciones que los investigadores y las investigadoras ocupan hoy en el campo y, en consecuencia, en la adquisición del prestigio académico.

En un primer momento, planteo una caracterización de ambas generaciones con la intención de ilustrar las condiciones sociales y académicas que rodearon el ingreso de los investigadores e investigadoras y cómo éstas han tenido influencia en la construcción de sus carreras académicas⁸⁹. Analizaré entonces, el inicio de las carreras académicas de los investigadores e investigadoras del IIS centrandome la atención por un lado, en las condiciones de su ingreso, entrelazando sus propias narrativas con la información “objetiva” de su ingreso (año de ingreso, escolaridad), para dar cuenta de una historia más integral de su carrera académica. En la segunda parte, me centraré en las opiniones y experiencias personales, articuladas en su discurso alrededor de su trabajo académico, de sus vidas cotidianas y de la relación que éstas, en su opinión, guardan con el prestigio académico y con los sistemas de evaluación, particularmente con el SNI.

3.1 La convergencia de dos generaciones

Si bien los investigadores del IIS pertenecen a un grupo que ocupa un lugar “distinguido” dentro de la UNAM, como se señaló en el capítulo anterior, estos no

⁸⁹ Con ingreso a la carrera académica, me refiero al momento en el que se los investigadores e investigadoras se insertaron laboralmente en el trabajo académico. Considero importante señalar que los investigadores de la generación de la clasificación se mostraron vacilantes para ubicar este ingreso, pues varios de ellos perciben sus estudios de doctorado como el momento de su ingreso a la vida académica.

forman parte de un grupo homogéneo pues en su interior coexisten, por lo menos, dos grupos generacionales cuyos miembros comparten un *habitus*; como consecuencia, no de una situación esencialmente determinada por la edad, sino por las condiciones de existencia compartidas, que según Bourdieu (2009), “hace que los unos experimenten como natural o razonable unas prácticas o aspiraciones que los otros sienten como impensables o escandalosas, y a la inversa” (Bourdieu, 2009:101). Esto deriva en la identificación de una coincidencia intra-generacional y de una diferencia intergeneracional.

En la tabla 1 se puede observar la distribución por generación de los dieciséis investigadores e investigadoras del IIS y el año en el que comenzaron sus carreras académicas; en cada grupo hay ocho investigadores e investigadoras.

Tabla 1
Inicio de la carrera académica

Homogeneidad (1955-1982)		Clasificación (1983-2009)	
Investigador (a)	Año de inicio de carrera académica	Investigador (a)	Año de inicio de carrera académica
Clementina, 71-N	1959	Isabel, 48-II	1985
Emilio, 67-N	1966	Gilberto, 44-II	1986
María, 60-N	1971	Nicolás, 39-I	1997
Alma, 57-II	1971	Juan, 40-C	2000
Guillermo, 64-III	1974	Sylvia, 36-I	2000
Martín, 56-II	1974	Gustavo 38-I	2004
Elena, 56-II	1978	Hannah, 41-I	2004
Alberto, 58-III	1979	Diego, 39-I	2005

Se puede decir además, que la coexistencia de dos generaciones resulta evidente para los investigadores e investigadoras entrevistados, pues durante las entrevistas, frecuentemente hicieron referencias a la “otra” generación ya sea a los más jóvenes o a los más “viejos”, identificándose con los unos y diferenciándose de los otros. De este modo, en la opinión de los miembros de ambos grupos, en la generación de la *homogeneidad*, las formas de construir una carrera académica eran menos competitivas, menos precarias económicamente y además, se construían en el interior de la institución, es decir, una vez que se entraba a alguna institución, lo ideal era permanecer y “hacer carrera” en el lugar que los había iniciado. La narración de Elena ilustra bien esta situación:

Ahora son mucho más difíciles para las jóvenes, es mucho mayor la competencia que la que tuvimos más o menos las de mi edad y sí, sí son mayores las exigencias, creo que en el área de las ciencias más, que en ciencias sociales y humanidades, aunque para allá vamos (Elena, 56-II).

Es así que una de las diferencias fundamentales entre ambas generaciones radica en las ideas que se generan respecto a la importancia que las instituciones ocupan en la construcción de sus carreras académicas. Los investigadores y las investigadoras de la generación de la *clasificación*, construyen sus carreras en diferentes instituciones debido, sobre todo, a la falta de plazas académicas, de ahí que los jóvenes difícilmente tengan un referente institucional tan fuerte como sus colegas de la generación de la *homogeneidad*.

3.1.1 La generación de la *homogeneidad*

En el grupo de la *homogeneidad* se agrupan ocho de los dieciséis investigadores e investigadoras de la muestra -cuatro mujeres y cuatro hombres- (Ver tabla 2). Sus edades oscilan entre los 56 y los 71 años, siendo Clementina la investigadora que inicio su carrera académica hace más tiempo, en 1959; le siguió Emilio en 1966 y el resto lo hizo entre 1971 y 1979.

Como se señaló, también en el capítulo 2, los investigadores e investigadoras de esta generación se encontraron con un contexto laboral “favorable” propiciado por las condiciones socioeconómicas del país, que tuvo como una de sus consecuencias, la expansión de la matrícula en la Universidad Nacional que a su vez desencadenó la contratación –masiva también- de personal académico para atender a la nueva matrícula estudiantil. Esto propició que las contrataciones de personal académico se dieran de manera “flexible”, con respecto a los requisitos académicos y de experiencia laboral necesarios para ingresar; esta flexibilidad se expresó en la edad temprana a la

que los investigadores y las investigadoras del IIS comenzaron sus carreras académicas, así como en la escolaridad con la que iniciaron sus carreras y en el tipo de nombramientos con los que ingresaron a la UNAM y al Instituto, pues lo hicieron, en su mayoría, como ayudantes de investigador o investigadora (Ver tabla 2).

Tabla 2
Contexto de comienzo de carrera académica, generación de la homogeneidad

Investigador (a)	Año de inicio de carrera académica	Edad de inicio de carrera académica	Categoría laboral inicial	Escolaridad al inicio de la carrera académica
Clementina, 71-N	1959	21	Ayudante de profesor	Licenciatura incompleta
Emilio, 67-N	1966	22	Ayudante de investigador	Licenciatura
María, 60-N	1971	22	Becaria	Licenciatura
Alma, 57-II	1971	22	Ayudante de investigador	Licenciatura incompleta
Martín, 56-II	1974	21	Profesor	Licenciatura incompleta
Guillermo, 64-III	1974	29	Ayudante de investigación	Maestría
Elena, 56-II	1978	25	Becaria	Licenciatura
Alberto, 58-III	1979	28	N/E ⁹⁰	Maestría incompleta

Es interesante notar que la mayoría de los investigadores y las investigadoras del IIS de la generación de la homogeneidad, iniciaron su carrera académica con una edad promedio de 23.5 años, situación que además, explica la escolaridad que tenían al momento de ingresar; así, la mayoría de los investigadores e investigadoras que ingresaron en este periodo lo hizo sólo con la licenciatura (seis investigadores) y en tres de los casos, ni siquiera la habían concluido. Los otros dos investigadores, Guillermo y Alberto ingresaron con una maestría, aunque uno no la había concluido.

⁹⁰ En su entrevista, Alberto no especificó el nombramiento con el que ingresó a la UNAM.

3.1.2 La generación de la *clasificación*

En el grupo de la generación de la *clasificación* se concentran los ocho investigadores e investigadoras restantes (tres mujeres y cinco hombres). Sus edades oscilaron entre los 38 y los 48 años.

Fue en el transcurso de estos años que se comenzó a implementar los sistemas de evaluación académica con el propósito oficial⁹¹ de compensar los salarios de los académicos que habían sido profundamente afectados por la crisis económica nacional de los años ochenta⁹². Estos sistemas comenzaron a asignar recursos económicos con la base de diversas formas de evaluación académica, que los ha legitimado paulatinamente como sistemas distribuidores de estímulos económicos y de prestigio académico. En la tabla 3, se puede ver el año de comienzo de las carreras académicas, la edad con la que ingresaron, así como el nombramiento inicial y la escolaridad de los investigadores de la generación de la *clasificación* en el momento que comenzaron sus carreras académicas.

Tabla 3
Contexto de comienzo de carrera académica, generación de la clasificación

Investigador (a)	Año de inicio de carrera académica	Edad a la que ingresaron	Categoría laboral inicial	Escolaridad al inicio de la carrera académica
Isabel, 48-II	1985	24	Ayudante de investigación	Licenciatura
Gilberto, 44-II	1986	21	Servicio social	Licenciatura
Nicolás, 39-I	1997	27	Investigador	Maestría
Juan, 40-C	2000	31	Ayudante de investigación	Licenciatura
Sylvia, 36-I	2000	27	Ayudante de investigación	Licenciatura
Hannah, 41-I	2004	36	Investigadora	Doctorado
Gustavo, 38-I	2004	33	Investigador	Doctorado

⁹¹ Imanol Ordorika (2004b) señala que si bien, esa fue la primera intención de los sistemas de evaluación, estos también tuvieron la intención explícita de estratificar con la base de los estímulos económicos a la estructura del campo científico.

⁹² De 1976 a 1987 el salario real de los profesores universitarios cayó en más del 50% (Aboites, 1991).

Diego, 39-I	2005	35	Investigador	Doctorado
-------------	------	----	--------------	-----------

Así, en las tabla 2 y 3 se ilustran algunos de los efectos que la implementación de los mecanismos de diferenciación tuvieron sobre las condiciones de ingreso a un puesto académico; pues con los intentos –oficiales- por frenar el acceso a los jóvenes, por medio del aumento de requisitos de ingreso, justificado en la idea de profesionalización, se ha logrado que los investigadores en ciernes, se mantengan fuera del mercado académico por un periodo más largo de tiempo, mientras acumulan las credenciales que ahora son necesarias para comenzar con una carrera académica. Es notorio cómo la tendencia dominante en la época de la generación de la homogeneidad de contratar jóvenes –algunos con sólo 21 años- se revirtió paulatinamente, hasta que en la actualidad lo más frecuente es encontrar investigadores e investigadoras que comienzan sus carreras con más de 30 años y ya con un doctorado.

En lo que respecta a la categoría laboral en el momento del ingreso, es interesante notar que en la generación de la *homogeneidad*, las categorías laborales de ingreso más recurrentes fueron la de “ayudantes” -de investigación o de docencia- o de becarios, a partir de las cuales, los investigadores e investigadoras adquirieron experiencia y construyeron redes sociales que más tarde les permitirían acceder a posiciones más altas en la Universidad. Entre los investigadores e investigadoras de la generación de la *clasificación*, fue más frecuente que los investigadores e investigadoras comenzaran su carrera académica formal como investigadores, es decir, sin el preámbulo de la experiencia laboral que tuvieron sus colegas de la generación de la *homogeneidad*, y que sustituyeron con estudios de doctorado e incluso de posdoctorado. En suma, es evidente que las formas de ingreso, entre ambos grupos generacionales, han sido distintas y que éstas, se han modificado como consecuencia de las cada vez más complejas exigencias de ingreso.

3.2 Carreras divergentes

3.2.1 El punto de partida: origen social y capital cultural

Para analizar el origen social de los investigadores, aún sabiendo la complejidad que representa (Bourdieu, 2002)⁹³, tomé como parámetro la escolaridad de los padres. En

⁹³ Los poseedores de un fuerte capital escolar que han heredado un fuerte capital cultural y tienen a la vez los títulos y los cuarteles de nobleza cultural, la seguridad que da la pertenencia legítima y la naturalidad que asegura la familiaridad (B), se contraponen no sólo a los que se encuentran desprovistos de capital escolar y de capital cultural heredado (A) (así como a todos los que están situados más bajo sobre el eje que marca la perfecta reconversión del capital cultural en capital escolar) sino también, por una parte a aquellos que, con un capital cultural heredado equivalente, han obtenido un capital escolar inferior (C o C') (o que tienen un capital cultural heredado más importante que su capital escolar –es el

este sentido, la encuesta a gran escala sobre el personal académico a nivel nacional de Manuel Gil *et al.* (1994), mostró que en el periodo que corresponde a la generación de la *homogeneidad*, se presentó un fenómeno de movilidad social, expresado, según los autores, con el hecho de que la mayoría de los académicos que ingresaron en este periodo, inauguraron la educación superior en sus familias⁹⁴, es decir, la Universidad adquirió una importante función de movilidad social, tanto para los alumnos y alumnas como para el personal académico que comenzó sus carreras académicas durante la década de los años sesenta y setenta.

Tomo la escolaridad de ambos padres como una de las múltiples expresiones del origen social y de la herencia que los investigadores y las investigadoras tuvieron de sus familias y que tuvo influencia sobre sus carreras académicas. Lo anterior muestra un ángulo de la posición que las familias ocuparon y heredaron a sus hijos, tanto en forma material, con recursos económicos invertidos en la educación de sus hijos; así como de manera simbólica; en el valor que cada familia atribuía a la educación. Por lo tanto, estos datos dan cuenta de las condiciones de capital cultural con las que partieron los investigadores e investigadoras de entrada, es decir, si estudiaron una licenciatura por primera vez en su familia o si sus padres ya contaban con estudios superiores⁹⁵, incluso de posgrado, que es una expresión del capital cultural heredado.

Asimismo, considero que el análisis de la escolaridad de las madres, -siguiendo también a Gil Antón (1994)-, es relevante pues según los datos del mismo autor, una alta escolaridad de las madres tiene efectos particularmente beneficiosos para las mujeres⁹⁶; esto porque entre sus hallazgos sobre los perfiles académicos, encontró que es más frecuente que las madres de las mujeres académicas tengan una escolaridad, por lo menos superior a la de las madres de sus colegas varones.

En lo que respecta a los investigadores e investigadoras del IIS, una buena parte de sus padres –doce en total- alcanzaron los estudios superiores: ocho, de

caso de C' con respecto de B' o de D' con respecto a D) y que les son más próximos, sobre todo en materia de "cultura libre", que los poseedores de titulaciones idénticas; y por otra parte, a aquellos que, dotados de un capital escolar semejante, no disponían, en su origen, de un capital cultural tan importante (D ó D') y que mantienen con la cultura, que deben más a la escuela y menos a su familia, una relación menos familiar, más escolar (encontrándose estas contraposiciones secundarias en cada nivel del eje) (Bourdieu, 2002:80).

⁹⁴ Me refiero al trabajo de Manuel Gil y el equipo de educación superior de la UAM-I. Ver Gil Antón, Manuel, *et al.* (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*,. UAM, México.

⁹⁵ En 1970 sólo 1.09% de los adultos registraban estudios de licenciatura o más; en 1980 este grupo subió 2.7% y en el inicio de los noventa –último dato censal disponible- el indicador se encontraba en 2.9% (Boltvinik, 1995: en Gil, 2004: 54)

⁹⁶ Bourdieu (2002) lo ha medido únicamente a partir de la escolaridad del padre; mientras que en México Manuel Gil *et al.* (1994); han considerado que la escolaridad de la madre es importante, especialmente en el caso de las mujeres.

licenciatura, tres con un doctorado y uno con una maestría. Si consideramos la época en la que nacieron –aproximadamente- los padres de los investigadores, tenemos que los investigadores e investigadoras entrevistadas se alejan frecuentemente de la escolaridad promedio documentada para este mismo grupo por Manuel Gil *et al.*, (1994), es decir, ellos y ellas tuvieron una escolaridad más alta que la mayor parte del personal académico. Así, sólo cuatro investigadores inauguraron la experiencia de la educación superior en sus familias: Clementina, de la generación de la *homogeneidad* e Isabel, Gustavo y Nicolás, de la generación de la *clasificación*. Destaca por otro lado, la sistemática diferencia de escolaridad entre los padres y las madres, en la que éstas poseen, generalmente, menos años de escolaridad que sus parejas; solamente cinco parejas de padres tuvieron la misma escolaridad entre sí; en el resto de los casos (once parejas), las madres de los investigadores tuvieron una escolaridad menor a la de sus parejas y sólo la madre de Gilberto tuvo una escolaridad más alta que la de su pareja (Ver tabla 4). Llamam la atención, en este sentido, los padres de Hannah y de Sylvia que no sólo tienen estudios superiores, sino que además, se dedican a alguna actividad académica, en un caso como profesor universitario y en otro, como investigador.

Tabla 4
Escolaridad de los padres y las madres

Investigador(a)	Escolaridad de la madre	Escolaridad del padre
Clementina	Primaria	Primaria
Emilio	Bachillerato	Licenciatura
Guillermo	Licenciatura	Licenciatura
María	Carrera comercial	Maestría
Alberto	Carrera Comercial	Licenciatura
Alma	Licenciatura	Doctorado
Elena	Carrera Comercial	Bachillerato
Martín	Secundaria	Licenciatura
Isabel	Secundaria	Secundaria
Gilberto	Maestría	Licenciatura
Hannah	Bachillerato	Licenciatura
Juan	Licenciatura	Licenciatura
Nicolás	Primaria	Primaria
Diego	Licenciatura	Doctorado
Gustavo	Carrera Comercial	Licenciatura

Sylvia	Doctorado ⁹⁷	Doctorado
--------	-------------------------	-----------

Entre los investigadores y las investigadoras del IIS es notable, en relación con la encuesta ya señalada, que seis de sus madres tuvieron como escolaridad máxima algún nivel de educación superior. Por ejemplo, la madre de Sylvia tiene estudios de doctorado, la madre de Gilberto estudió una maestría, otras cuatro madres estudiaron una licenciatura y cuatro más, alguna carrera comercial. Dos más, estudiaron hasta el bachillerato y las cuatro restantes estudiaron algún nivel de la educación básica. Por lo tanto, en este caso, no se puede afirmar categóricamente que existe una tendencia a que las investigadoras tengan madres con más años de escolaridad que las madres de sus colegas varones.

Por otra parte, se puede decir que en general, los investigadores e investigadoras del IIS entrevistados tuvieron por lo menos alguna figura parental con algún estudio de educación superior. Las diferencias de escolaridad de los padres entre las dos generaciones son poco notorias, pues en ambas generaciones hay padres y madres que tuvieron una escolaridad básica y otros que tuvieron la escolaridad más alta, es decir, un doctorado. Sin embargo, vale la pena mencionar los casos que salen de esta “regularidad”; el de Nicolás, cuyos padres no terminaron la primaria y el de Isabel, cuyos padres, por razones de exilio político, estudiaron sólo la secundaria.

Sin duda a partir –sólo- de estos datos, sería precipitado sacar conclusiones definitivas con respecto del origen social, pero me parece importante señalar que en la mayoría de los casos analizados, la universidad parece no haber fungido como dispositivo de movilidad social, como sí lo hizo en otros casos de académicos y académicas, señalados por la literatura al respecto (Gil Antón *et al.*, 1994). En lo que he podido documentar, los investigadores e investigadoras del IIS de ambas generaciones heredaron un considerable capital cultural de sus familias, apareciendo como condición de diferenciación con los que no contaron con esos “valores” familiares.

3.2.2 El comienzo de una forma de vida

La socialización con que los investigadores e investigadoras inician sus carreras académicas en la Universidad es según, Fortes & Lomnitz (1991), de una magnitud similar a la socialización primaria experimentada por los niños pequeños en los primeros años de su vida; de ahí que me parece pertinente abordar algunas de las

⁹⁷ En el momento de la entrevista la madre de Sylvia se encontraba en proceso de obtener el doctorado.

características que la rodean. Estos momentos inaugurales dan cuenta de las primeras relaciones sociales y que son trascendentales, pues es cuando se comienzan a adquirir los conocimientos formales y prácticos sobre el funcionamiento del campo científico, las formas de relacionarse con sus pares, con sus superiores, etc.

En este sentido, me interesé por indagar las razones que llevaron a los investigadores e investigadoras a decidir incursionar en el campo académico; en este sentido, considero que el comienzo de una carrera académica involucra en principio, una decisión, en algunos casos influenciada directamente por los padres, en otras más, por las relaciones académicas establecidas, particularmente durante los estudios de licenciatura, así como por sus gustos personales, por su experiencia escolar y por las expectativas familiares. De los investigadores e investigadoras del IIS, Emilio señaló que su interés por iniciar una carrera académica estuvo únicamente determinado por su gusto por la investigación y el trabajo académico, aunque en sus entrevistas posteriores, menciona la influencia de un profesor durante su carrera, por lo menos como estudiante,

Pues yo creo que ya tenía un poquito de **inclinación** a la investigación y sobre todo a la docencia, ¿no? y cuando regresé de mi doctorado, acudí a quien había sido mi profesor que era Pablo González Casanova y él era el director del instituto, y así ingresé (Emilio, 67-N).

Hannah y Sylvia señalan por otro lado, que el comienzo de sus carreras académicas estuvo directamente influenciado por sus padres, que en ambos casos fueron, como ya lo había señalado, académicos de la UNAM y que encontraron en ellos no sólo un ejemplo a seguir, sino un impulso para incursionar en el campo. Así, Hannah enfatiza que en su familia se le atribuía gran valor a la educación:

Pues a través de que mi padre era un profesor de la UNAM, entonces en mi casa se apreciaba el trabajo de universitario y se apreciaba al trabajo de un profesor, porque mi papá además de que era evaluador y era arquitecto, daba clases con muchísimo gusto! en la UNAM, y entonces, pues eso aprendimos en la casa (Hannah, 39-I).

En el caso de Sylvia, el apoyo de sus padres vino no sólo con el capital cultural heredado, que, en función de la escolaridad, es relativamente alto, pues ambos padres estudiaron un doctorado, sino que también significó una oportunidad directa para ingresar a la UNAM: [hablando de su papá] señala: “yo de hecho empecé trabajando con él como adjunta, porque él era profesor de la facultad de Economía, entonces me invitó a dar una clase y vi que sí me gustaba ese rollo, a lo mejor ese fue el punto que como dices, que me definió” (Sylvia, 38-I).

Otros investigadores como Isabel, Juan y Gustavo encontraron estímulos por parte de alguno de sus profesores quienes los impulsaron a seguir con una carrera académica después de la licenciatura; este fue el caso de Gustavo, quien al no poseer, de entrada, un capital cultural significativo –sus dos padres estudiaron una carrera comercial-, encontró en sus profesores, desde la licenciatura, apoyos que lo alentaron a continuar con sus estudios de posgrado, y luego, a seguir una carrera académica. Su narrativa sobre cómo ha sido la relación con diferentes profesores a lo largo de su carrera académica, ilustra muy bien la importancia que los mentores pueden tener en el proceso de construcción de las carreras académicas.

Cuando terminé la licenciatura el que me estaba dirigiendo la tesis de licenciatura, me sugirió ingresar la maestría y de ahí de la maestría, en realidad seguí un camino que me llevó probablemente, a la academia, maestría, doctorado pegado lo hice y de ahí salió con una universidad pública; la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo y de ahí me vine al Instituto de Investigaciones Sociales (Gustavo, 39-I).

Este fenómeno ha sido ampliamente descrito en los trabajos sobre carreras académicas, particularmente en la época de la generación de la *homogeneidad* (García Salord, 1999, Adler Lomnitz, 2000) en la que los profesores captaban a sus alumnos de licenciatura y podían ofrecerles algún empleo como sus asistentes, como lo señala Larissa Adler Lomnitz (2000):

Algunos de los mejores estudiantes, sobre todo los que se interesan por la investigación científica, logran llamar la atención de los maestros durante los últimos años de la carrera. Así, el maestro les dirige la tesis, les ayuda a conseguir una beca y los toma como ayudantes (Adler Lomnitz, 2000:117).

No obstante, tanto el caso de Gustavo, como el de Juan y el de Isabel, referidos a continuación, dan cuenta de una cierta continuidad que sugiere que este fenómeno, en el que la relación profesor-alumno es mejor descrita como una relación de mentor-aprendiz sigue vigente en la actualidad. Este parece ser el caso de Juan, investigador de la generación de la *clasificación*, quien describe la relación que estableció con un profesor desde la licenciatura, que fungió como su mentor y que, en su opinión, fue clave en su decisión por una carrera académica.

Sobre todo el profesor que tuve en El Colegio de México, que fue el que dirigió mi tesis de licenciatura y después también mi tesis de doctorado fue el que me animó definitivamente a convencerme sin duda de, digámoslo así, la vocación académica (Juan, 40-C).

El caso de Isabel, investigadora de la generación de la *homogeneidad*, es relativamente similar, pues, en su opinión, el vínculo que estableció con una profesora marcó, de manera muy positiva, su carrera académica, pues no sólo la guió en el

aspecto estrictamente académico, sino que incluso la “adoptó”, en un sentido más familiar y le dio herramientas prácticas para lograr una carrera académica exitosa. En otras palabras, esta investigadora, su mentora, tuvo un papel de “madre académica” con todas las implicaciones que la metáfora permite. La narración de Isabel me parece extraordinaria en este sentido, porque da cuenta, en un tono, más bien, emocional, del vínculo afectivo y académico que se construyó entre ellas:

Me permitió hacer cosas que normalmente no se permitían hacer en la [universidad], no sólo me permitió, me impulsó! cuando yo me quise meter a trabajar al CIESAS me dijo, eso está acabado, no te metas ahí, me dijo, tú estás en el mejor lugar, no te salgas! aguántate con estos de la UNAM que eran infames estos ingenieros, pero algunos eran más o menos, me dijo, no te salgas!!! Tú ahí estás en el buen sitio, entonces, sí, sí, era, fue mi motor fue una **¡¡gran, gran ejemplo!!!** Me contrató desde muy jovencita para ayudarle a hacer cosas y me pagaba por hacer mi trabajo, ni siquiera por hacer el de ella, yo era su alumna dilecta, lo cual era bien difícil, porque era una mujer muy difícil, eh? no te creas que era linda, eh? (Isabel, 47-II).

Se vislumbra entonces, que los casos como el de Isabel, el de Gustavo y el de Juan son reveladores de las relaciones personales que se establecen cotidianamente en el campo y la importancia que adquieren en la construcción de las carreras académicas y que, vale señalar, suelen no ser centrales en la literatura sobre la profesión académica. A pesar de que no se profundizó en el análisis sobre este aspecto, sino con los investigadores a los que entrevisté en más de una ocasión⁹⁸; estas entrevistas muestran el carácter de las relaciones personales que se tejen entre los profesores y sus alumnos, y que, frecuentemente, se sitúan en otros planos además del meramente académico.

Me interesa además, mencionar otras circunstancias que rodean los inicios de las carreras académicas, tenemos que investigadores como Clementina y Guillermo ingresaron por la invitación personal de algún investigador o investigadora con un nombramiento en la universidad. Así lo narra Guillermo: “en este recorrido una persona que conozco, quien por cierto también es investigadora de este instituto; nos conocíamos y creo que supongo que le interesó mi perfil y me ofreció ser ayudante de investigación; hace 35 años de eso” (Guillermo, 64-III). Clementina por otro lado, cuenta una parte de su historia en la que resalta la relación de familiaridad que tenía con sus profesores y con su propia familia, pues fue su marido, quien se “encontró” al investigador que le ofreciera un trabajo en el instituto:

Cuando nació mi primer niño y mi esposo se encontró con el director de Centro de Estudios del Desarrollo y le dijo, ¿cómo? ¿qué ha sido

⁹⁸ Entrevisté en dos ocasiones a Isabel, 47-II, Gustavo, 38-I y en tres ocasiones a Emilio, 67-N.

de ella? dígame que me gustaría platicar con ella y entonces fui a platicar y me invitó a participar y me pues me entusiasmé y dije bueno, puedo compaginar mis actividades y regresé (Clementina, 71-N).

3.2.3 De “hacer carrera” a ser doctor

Una vez que los nuevos académicos y académicas ingresan a alguna institución, comienzan a construir sus carreras académicas y lo hacen a partir de las reglas explícitas e implícitas vigentes en el campo; es en este trayecto que se vislumbra otra diferencia clara entre los dos grupos generacionales; los criterios de adscripción vigentes para lograr una carrera académica prestigiosa. Como ya señalé antes, una de las principales diferencias entre uno y otro, es justamente la forma de construir sus carreras. Así, en la generación de la *homogeneidad* la idea de carrera académica estaba más ligada a la institución, a diferencia de los investigadores e investigadoras de la generación de la *clasificación* que como se verá a continuación, no sólo no tiene ese referente sino que éste se ha desplazado a la obtención de títulos académicos, particularmente de doctorado, a la prolífica publicación de productos académicos y finalmente, a los sistemas de evaluación académica como el SNI.

Hasta antes de la implantación de los sistemas de evaluación académica, el doctorado no solía ser una prioridad para los investigadores e investigadoras que querían iniciar una carrera académica, pues no era sólo posible, sino incluso era deseable, comenzar una carrera sin haber estudiado un doctorado y de hecho, en ocasiones, por el contrario, estudiar un doctorado podía ser interpretado como signo del descuido de su carrera dentro del instituto como lo señala María, quien comenzó su carrera en 1971: “eso [obtener un doctorado] requería dedicarme de tiempo completo a eso, lo cual también ponía en peligro mis estímulos en la UNAM, ponía en peligro mi productividad dentro el instituto” (María, 60-N).

La implementación del doctorado como mínimo requisito para comenzar una carrera académica ha sido descrito por (Ordorika, 2006; Galaz *et al.*, 2009; Didou & Gérard, 2010) y es muy relevante, porque en pocos años el doctorado funcionará formalmente como el primer filtro para acceder a nombramientos académicos, particularmente entre los investigadores e investigadoras. Clementina señala en este sentido: “yo cuando entré aquí como investigadora, no exigían el doctorado porque no existía el doctorado en el área nuestra; y se suponía era una época, que uno hacía carrera dentro de la propia institución” (Clementina, 71-N).

No obstante, en esta lógica de profesionalización, el doctorado parece no ser prueba suficiente de la capacidad de los investigadores e investigadoras, lo que ha

suscitado que en últimos años, los doctorados obtenidos en el extranjero se hayan convertido en un atributo mejor valorado en los sistemas de evaluación externa e incluso en las instituciones mismas. Este fenómeno, que además va *in crescendo*, ha sido reportado por Didou y Gérard (2010) quienes han analizado el impacto que estas nuevas tendencias tienen sobre la relación de los investigadores e investigadoras en el ámbito internacional. Los investigadores e investigadoras más jóvenes, los de la generación de la *clasificación* en el IIS, parecen haberse adaptado a esta nueva tendencia y han optado por el estudio del doctorado en el extranjero, o quizás, es el Instituto que privilegia los estudios fuera de México para contratar a nuevos investigadores e investigadoras. Como botón de muestra, se puede observar (Ver tabla 5) que en el grupo de la *homogeneidad* sólo una investigadora, María realizó sus estudios de doctorado en el extranjero -en la EHESS⁹⁹-, mientras el resto de sus colegas de generación lo hizo en México, predominantemente en la UNAM. En contraste, en el grupo de la *clasificación*, sólo dos investigadores obtuvieron sus doctorados en instituciones en México, Isabel en la UNAM y Gustavo en la sede de FLACSO¹⁰⁰ en México.

Tabla 5
Institución de estudios de doctorado

Generación de la homogeneidad		Generación de la clasificación	
Investigador (a)	Institución de doctorado	Investigador (a)	Institución de doctorado
Clementina, 71-N	Instituto de especialización para ejecutivos	Isabel, 48-II	UNAM
Emilio, 67-N	UNAM	Gilberto, 44-II	Universidad Pierre Mendès-France
Guillermo, 64-III	UNAM	Hannah, 41-I	Boston University
María, 60-N	Colmex	Juan, 40-C	Universidad Complutense, Madrid
Alberto, 58-III	UNAM	Nicolás, 39-I	Boston University

⁹⁹ École des Hautes Études en Sciences Sociales/ Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales.

¹⁰⁰ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Alma, 57-II	EHESS	Diego, 39-I	Universidad Católica de Lovania
Elena, 56-II	UNAM	Gustavo, 38-I	FLACSO/México
Martín, 56-II	UNAM	Sylvia, 36-I	UC Santa Cruz

Por lo tanto, el requisito del doctorado, que en la actualidad parece que siempre estuvo ahí, es un buen indicador de lo que los sistemas de evaluación han implementado, un cambio de paradigma.

3.3 La transición y los ajustes: de la homogeneidad a la clasificación

Para ilustrar el fenómeno, que en mi opinión, podría llamarse de *transición*, tenemos por un lado, a Clementina, quien comenzó su carrera académica a finales de la década de los cincuenta, treinta años antes de la instauración del SNI y a Martín, quien comenzó su carrera en 1974, diez años antes del SNI. En 1984 ambos tenían ya un nombramiento en el instituto y habían construido una carrera “sólida” conforme a los parámetros establecidos en la época y en la institución. Estos dos casos resultan especialmente ilustrativos, pues por un lado, cuentan la historia de una investigadora que intentó ingresar a la nueva dinámica introducida con el SNI, pero que no lo logró y por otro, la de un investigador que sí lo logró, no sin antes hacer ajustes en su carrera como investigador, la más importante, obtener su doctorado. Así, Clementina cuenta que en un inicio no consideró oportuno entrar al SNI, porque pensaba que éste se encontraba en manos de un grupo de poder, aún así, tiempo después decidió solicitar su ingreso que fue, más bien, accidentado:

Fue la primera época del SNI, en que, pues había una mafia muy cerrada, una mafia a la cual ni pertenecía ni me interesaba pertenecer y cuando decidí que iba de todas maneras a dar la batalla y entré al SNI, gracias a que mi caso lo mandaron a una comisión especial, entonces, la comisión especial me la dio y tardé cinco meses en saber que me la habían dado (Clementina, 71-N).

Clementina sorteó ese primer obstáculo y la aceptaron, sin embargo, tiempo después la expulsaron del sistema con el argumento de que no tenía doctorado, a pesar de que según ella –y según datos del mismo Conacyt¹⁰¹- hubo investigadores a quienes se les

¹⁰¹ Según Malo (1986), en los primeros años del SNI, un 37.9% de investigadores que ingresaron al sistema no tenía grado de doctor; en la actualidad todavía hay un porcentaje de investigadores que no tienen el grado de doctor (a).

eximió del requisito del doctorado, situación que si bien no frecuentemente, aún sucede en el sistema, pues está permitida por el Reglamento General de SNI¹⁰².

Después me la suspendieron con el argumento de que no tenía el doctorado; yo cuando entré aquí como investigadora, no exigían el doctorado porque no existía el doctorado en el área nuestra; y se suponía era una época, en que se suponía que uno hacía carrera dentro de la propia institución (Clementina, 71-N).

El relato de Martín se encamina hacia la misma dirección; en su caso, para el momento en el que decidió solicitar su ingreso al SNI, él ya había construido una carrera dentro de los parámetros del prestigio académico, pues, según él mismo, había logrado posicionar su nombre como un experto en su tema de investigación; aspecto que, en su opinión, no fue considerado a su favor por las comisiones dictaminadoras que analizaron su solicitud, pues condicionaron su lugar en el sistema, a la obtención del doctorado, por lo que fue sólo después de haberlo obtenido que solicitó de nuevo su ingreso; esta vez sí fue aceptado y actualmente se encuentra en el nivel II, Martín señala en este sentido:

Mi circunstancia es especial porque yo entré al SNI solamente con la maestría, yo hice el posgrado muy tarde, cuando yo terminé la licenciatura estaba en una circunstancia en la que no era frecuente, o no era unánime la necesidad para hacer el posgrado, hice los créditos de la maestría, nunca los terminé, más bien, cumplí con todos mis créditos de la maestría, la tesis no la presenté; yo hacía libros todo el tiempo (Martín, 56-II).

Por otro lado, Emilio y María que ingresaron en 1966 y 1972 respectivamente, solicitaron su ingreso al sistema, pero no se los concedieron. Las razones fueron parecidas a las de Clementina, pues ninguno de los dos tenían el grado de doctor cuando solicitaron el ingreso y aunque ambos lo obtuvieron después, ya no intentaron ingresar nuevamente, porque personalmente, les significó una especie de rechazo al que no estaban dispuestos a enfrentarse; como dice la misma Clementina: “me juré a mi misma que si obtenía el doctorado, si yo me convencía a mí misma de que lo necesitaba y lo obtenía, nunca más, yo iba a despreciar al SNI y no el SNI a mí y así lo hice”. En ello se mide la importancia que este sistema de distribución de prestigio ha adquirido.

¹⁰² El Reglamento general del SNI tiene en su Capítulo XII (Distinciones) establece la posibilidad de que las comisiones dictaminadoras eximan a los investigadores e investigadoras del grado de doctor: “Las comisiones dictaminadoras podrán eximir el requisito del doctorado, cuando los solicitantes cuenten con producción de investigación científica o tecnológica, carrera, relevancia y calidad en los trabajos realizados” (Reglamento General, SNI).

Estos cuatro casos ilustran el proceso de transición al que los investigadores e investigadoras de la generación de la *homogeneidad* tuvieron que adaptarse, pues las reglas del juego del campo científico, las implícitas y las explícitas; se modificaron de tal forma que las formas anteriores dejaron –paulatinamente- de ser efectivas, para los investigadores y las investigadoras más antiguos. En sus casos, estos investigadores han conservado sus posiciones en el IIS y en la academia, a pesar de haber elegido no participar de estos nuevos criterios, pero sus colegas más jóvenes han tenido menos espacio con cierta libertad para elegir, pues sus ingreso y permanencia en instituciones como el mismo IIS, supone no una elección, sino la aceptación de los requisitos de ingreso, que además, están fuertemente asociados a la cuestión económica.

3.3.1 Los sistemas de evaluación académica, el cambio de paradigma

En suma, los sistemas de evaluación académica han tenido tal impacto sobre las prácticas sociales en el campo científico mexicano que se han convertido en elementos inseparables del trabajo académico, así como en distribuidores legítimos de bienes simbólicos y económicos hasta lograr configurar un sistema en el que se privilegian las posiciones ocupadas en los diferentes sistemas de evaluación que han terminado por definir “quién es quién” en la academia mexicana.

De estos sistemas de evaluación académica, el SNI fue sólo el comienzo, pues a lo largo de los últimos años, los sistemas de evaluación han proliferado en varias instituciones de educación superior¹⁰³. Estos funcionan con dinámicas similares a las del SNI; por lo que las diferentes distinciones que otorgan se ofertan para el personal académico en general y según los lineamientos oficiales, distribuyen los beneficios económicos y simbólicos únicamente en función de la productividad académica –concreta y comprobable-, y organizan a los miembros del personal académico en niveles o categorías que funcionan como reproductores de la ya existente estratificación en el campo científico.

3.3.2 Los estímulos económicos ¿complementos salariales?

Es importante agregar que una de las características más importantes de los sistemas de evaluación académica es que distribuyen estímulos económicos y lo hacen en tal proporción que los ingresos de un investigador del IIS están compuestos por tres

¹⁰³ A manera de ejemplo, tenemos que en la Universidad Autónoma Metropolitana se implementaron estímulos tales como, el estímulo a la Docencia e Investigación (EDI), el Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente (ETAS), la Beca de Apoyo a la Permanencia (BAP), el Estímulo a los Grados Académicos (EGA), y la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente (BRCD); en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), la Comisión de promoción y estímulo para los investigadores del Cinvestav (COPEI), y por último el PRIDE en la UNAM.

partes (casi proporcionales): el salario base (más prestaciones), el estímulo interno (PRIDE, en el caso de la UNAM) y el estímulo que otorga el SNI, en función del nivel obtenido.

En opinión de los investigadores e investigadoras que pertenecen al SNI, una de las principales razones por las solicitaron su ingreso al sistema fue el incentivo económico que les ofrece. Para indagar sobre este tema, pregunté concretamente: *¿piensa que sus ingresos estarían incompletos sin el SNI?* La respuesta fue afirmativa; los investigadores e investigadoras señalan, de manera generalizada, que las remuneraciones del SNI y del PRIDE representan la tercera parte y hasta la mitad de su ingreso: “es que sin el PRIDE, o sea, es una tercera parte de; dos terceras partes de mi sueldo, es el PRIDE y el SNI, ganaría un tercio de lo que gano”, expresa, con indignación, Isabel (48-II).

Bajo esta lógica, la situación de los investigadores y las investigadoras de la generación de la *clasificación* –es decir, los más jóvenes- es particularmente complicada, pues sus salarios base son los más bajos en el tabulador universitario –debido a sus nombramientos más bajos-, así como lo son en el PRIDE y en el SNI, circunstancia que no es sino lógica, pues han invertido menos tiempo, en comparación con sus colegas de otras generaciones, en la construcción de sus carreras académicas. Esto ha generado que la pertenencia a estos sistemas de evaluación sea, para los jóvenes, muy frecuentemente percibida como una “necesidad” ligada a una cuestión económica, antes que a una razón meramente académica.

Prácticamente te obligan a estar en el SNI, primero porque es el dinero, tienes un treinta por ciento de tu salario, no es poca cosa para unos salarios pequeños, porque si estuvieras hablando de un empresario que gana, aquí en la UNAM somos los que peor ganamos; los jóvenes, no? (Diego, 39-I).

Para ilustrar este fenómeno de forma más práctica, retomó (Ver tabla 6) los datos que presenta Imanol Ordorika (2004) para 2003, con los que se pueden calcular los ingresos aproximados de los miembros del personal académico en la UNAM, de acuerdo a sus nombramientos y estímulos (institucionales y no-institucionales) a su trabajo académico.

Tabla 6
Salarios máximos del personal académico, UNAM

	Investigador Titular C	Profesor de carrera enseñanza media superior
Salario base	1,5326	6,632
Pride A	6,896.7	2,984.4
Pride B	9,961.9	4,310.8

Pride C	13,027.1	5,637.2
Pride D	16,092.3	6,963.6
SNI (candidato)	3,737.7	3,737.7
SNI I	7,475.4	7,475.4
SNI II	9,967.2	9,967.2
SNI III	17,442.6	17,442.6
Ingreso mínimo	15,326	6,632
Ingreso máximo	48,860.90	31,038.2
Base (máximo)	31.37%	21.37%

Ordorika (2004)

A primera vista parece que entre el los salarios máximos (marcados en negritas) de los profesores de carrera y los de los investigadores titulares C no existe una diferencia muy marcada; sin embargo hay que considerar que tanto los estímulos del PRIDE, como los del SNI están prácticamente destinados para los investigadores e investigadoras, pues se enfocan en la producción académica que difícilmente tienen los profesores de carrera en enseñanza media superior.

Guillermo es muy enfático cuando se refiere a la proporción que los estímulos extra significan para sus percepciones mensuales.

O sea, me duplica prácticamente el salario base, me lo duplica, más que me lo duplica; estoy ganando más por el SNI que por salario base, digamos, no? con descuentos, por lo menos salario neto gano más por el SNI entonces es muy importante obviamente (Guillermo, 67-III).

En otras palabras, los estímulos económicos provenientes de los sistemas de evaluación académica, el nacional y los institucionales, conforman una parte muy importante de las percepciones económicas de los investigadores y las investigadoras, particularmente de los jóvenes, quienes están prácticamente condicionados a pertenecer a estos, pues de otra forma, sus percepciones económicas se verían seriamente afectadas.

Esta situación ha tenido como importante consecuencia la precarización del trabajo académico, ya que los salarios, que pueden considerarse competitivos, están sujetos a la pertenencia a los diferentes sistemas de evaluación. En otras palabras, tanto para los que no pertenecen al SNI o a algún otro sistema institucional de evaluación, como los que aún estando en él, no se encuentran en los niveles más altos; pues una parte esencial de sus ingresos está condicionada a la pertenencia a estos sistemas. Esto los obliga a someterse a la presión de la altas exigencias de producción que les requieren los sistemas de evaluación, garantizándoles apenas un salario justo.

3.4 El PRIDE en la UNAM, una distinción que no distingue

El sistema de evaluación interno al que están adscritos los investigadores del IIS, el PRIDE es, quizás, por su naturaleza institucional –opuesta a la nacional del SNI-, un referente que parece no ser de tanta importancia para los investigadores e investigadoras del IIS. Generalmente expresan cierto desinterés por su carrera dentro de este programa; por ejemplo, no saben con precisión en qué fecha ingresaron, ni con qué categoría, ni cuánto tiempo les ha tomado escalar de categoría; incluso un investigador tuvo que corroborar su categoría en la página de Internet del IIS, durante la entrevista, aspectos que, en general, tienen muy claros para el SNI.

Esta situación expresa que no hay una correspondencia directa entre el estímulo económico y el reconocimiento académico. A pesar de que el PRIDE, junto con el resto de estímulos, representa un porcentaje importante en el salario de los investigadores e investigadoras, la categoría obtenida en el Programa no representa una distinción como sí lo hace el SNI¹⁰⁴. Así, Hannah contesta vacilante a la pregunta sobre su proceso de ascenso en el PRIDE: “¿tres años? anteriormente tenía el siguiente nivel, y como verás, no me tiene demasiado preocupada” (risas). Por su parte, Guillermo expresa que debido a que en el IIS muchos investigadores e investigadoras tienen la categoría más alta en el PRIDE, éste no funciona como un símbolo de distinción, como sí lo es el SNI, sí lo señala él mismo,

En el PRIDE casi todo el mundo, cualquier investigador, por lo menos que más o menos trabaja, está en C; digamos en el tercer nivel; y una parte importante, tampoco es excepcional, por lo menos en nuestro instituto, ser D, ¿no? entonces, ahí no está tanto la cosa; pero en el SNI sí (Guillermo, 64-III).

3.5 El SNI, “un estándar de calificación”

El carácter nacional del SNI lo ha convertido en el sistema de evaluación académica más importante en el campo científico mexicano, pues concentra lo que la comunidad académica considera como los “mejores” investigadores e investigadoras de instituciones nacionales y extranjeras. Asimismo, esta institución se caracteriza por dictar e implementar políticas de evaluación que, como ya se destacó anteriormente, distribuyen dinero, con base en la comprobación de resultados concretos (Didou y Gérard, 2011).

En este sentido, las opiniones de los investigadores e investigadoras sobre el SNI son ambiguas y a veces contradictorias, pues si bien, la mayoría de los entrevistados –los que pertenecen y los que no- consideran que, en lo general, no es

¹⁰⁴ Este fenómeno de poco reconocimiento al sistema, fue señalado también por Edgar Góngora (2009) para el caso de la UAM, en el que se señala que para los investigadores de Ciencias Sociales de la UAM, la evaluación interna es menos estricta y menos importante que la del SNI.

un buen sistema de evaluación, luego matizan sus argumentos con respuestas tales como que a la comunidad científica, no se les ha ocurrido algo mejor o que es mejor tener un sistema como el SNI, a no tener ninguno.

Algunos otros investigadores e investigadoras señalan de entrada, que el SNI es un mal sistema de evaluación y se sirven de argumentos tales como los siguientes; “porque es muy difícil, a mí me parece, ponerle un número a una actividad que no puede medirse por publicaciones y por citas, y son sus indicadores” (Clementina, 71-N). Elena por su parte señala: “porque ha privilegiado la investigación a corto plazo y ha desalentado la investigación de largo aliento, no? ya no se hace en México, y ha provocado la productivitis” (Elena, 56-II).

A estas afirmaciones se suma el hecho de que, en general, los investigadores y las investigadoras consideran que la evaluación sea hecha por pares es muy positiva, aunque también, muestran ciertas reservas: “que hay pares más parejos que otros, sí!”, como señala Isabel, “o sea yo creo ahí el problema de las comisiones dictaminadoras es que tendrían que estar formadas por gente que no tuviera a veces tantos rencores” (Isabel 47-II).

3.5.1 “No producimos zapatos, producimos ideas”: los efectos perversos del SNI

Se puede decir en este sentido, que el SNI se ha convertido en un sistema legítimo para jerarquizar a los investigadores; desde su aparición, sentó un precedente, que ahora parece ineludible, a partir nuevos criterios de organización, jerarquización y producción académica, al que le subyace la idea de democracia, pero que en la práctica, sólo pueda incluir a algunos investigadores e investigadoras nacionales.

Las críticas al SNI son reiteradas; casi todos los investigadores e investigadoras tienen alguna opinión desfavorable sobre las formas de evaluación cuantitativa en perjuicio de la cualitativa; parece haber un consenso en este sentido, pues, en general, se considera que el SNI ha ignorado las formas en las que los científicos sociales producen conocimiento. En la opinión de Guillermo, “se basa más en la cantidad que en la calidad, entonces, eso sí en nuestro trabajo es perverso, porque no producimos zapatos, producimos ideas, ¿no?” (Guillermo, 64-III).

Por lo tanto, parece que a partir de la implementación de los sistemas de evaluación académica se ha modificado el valor “práctico” atribuido a los diferentes productos de investigación, así, en la actualidad una investigación de largo aliento ya no es considerada deseable, pues al requerir de grandes inversiones de tiempo y por lo tanto de dinero, se aleja de los parámetros de una fuerte producción científica. Así,

los productos mejor valorados son de naturaleza más inmediata, como los artículos en revistas indizadas, especialmente en inglés o francés.

Además, varios investigadores e investigadoras coinciden en que los criterios con los que son evaluados son, en general, ambiguos, consecuencia de que las evaluaciones estén sujetas al juicio de los (as) investigadores en la comisión dictaminadora en turno. Elena (56-II) narró su experiencia entre dos evaluaciones en diferentes momentos,

Los criterios bajo los cuales nos evalúan, no están claramente definidos, ni establecidos, cada vez que cambia una comisión, cambian los criterios, no? entonces, uno como investigador luego no sabe a qué atenerse. A mí en una evaluación me dijeron que dejara de publicar libros, y publicara más artículos, así lo hice y entonces en la siguiente evaluación me dijeron que ya no publicara artículos, que publicara libros, porque ya había otra comisión evaluadora entonces, no se ponen de acuerdo (Elena, 56-II).

Otro de los aspectos negativos del SNI que resalta frecuentemente en las entrevistas es que consideran que privilegia el trabajo cuantitativo sobre el cualitativo, situación que aseguran es particularmente grave para la investigación social. Asimismo, critican reiteradamente el hecho de que el SNI no valore con el mismo énfasis las investigaciones de largo aliento que requieren de un trabajo de reflexión que puede tomar años y que por el contrario, se evalúen proyectos con resultados a corto plazo, como los artículos en revistas indizadas, en otros idiomas, lo que para ellos también resulta en ocasiones absurdo, pues según ellos mismos, las formas de hacer trabajo en las Ciencias Sociales siguen una lógica muy distinta a la de las Ciencias Naturales, que como señalan han servido como parámetro de toda la investigación, por lo menos en el SNI. En palabras de Nicolás,

Es que está pensado más para las ciencias básicas; en un aspecto creo que sí tienen razón quienes dicen esto, y es que en las ciencias básicas es mucho más importante publicar artículos en revistas, que publicar libros; los libros generalmente son de divulgación, el conocimiento innovador es el de la revista y en ciencias sociales no, más bien es al contrario, pero el SNI premia, incluso en ciencias sociales, la publicación de artículos y yo creo que premia menos la publicación de libros (Nicolás, 39-I).

En este sentido, con el SNI se ha intensificado la presión sobre los investigadores y las investigadoras para publicar, para formar recursos humanos, para dirigir y administrar proyectos de investigación en periodos cortos de tiempo. Hay que subrayar además que la forma de producir en estos rubros parece tener un carácter "intensivo" De este modo, una gran parte de los investigadores e investigadoras considera que su trabajo es evaluado "a destajo" –en palabras de Emilio (67-N)- y que esto puede acarrear problemas como el "refriteo" de publicaciones o de trabajos *ad hoc* escritos con la

intención de cumplir con la cantidad “ideal”, que es en realidad virtual, porque efectivamente, los criterios no son tan específicos en cuanto al número de publicaciones deseadas y están -en la mayor parte de los casos- sujetos al juicio de los miembros de las comisiones dictaminadoras. Así, Isabel (48-II) reconoce que la cantidad de publicaciones esperadas promueven estas prácticas: “es tal la presión que tienes de publicar, publicar, publicar, que a veces hay gente, y mismo yo, seguramente lo he hecho también, tiende uno a hacer copias o refritos de lo que ha escrito, no? (Isabel, 48-II). O el caso de Guillermo, quien admitió haber escrito un artículo *ad hoc* en inglés frente a la presión de una nueva evaluación del SNI.

Ahorita tengo un ejemplo muy claro, renuevo en la próxima convocatoria el SNI y hace un año sentí que me parecía deseable tener una publicación más en inglés ¿no? tenía dos, dos artículos en inglés, tengo muchas publicaciones, pero solamente dos en inglés y el inglés como que, o francés, pero el inglés más que todo, no? es como **LO** más importante, lo que cual me parece absolutamente incorrecto, pero eso, así son las reglas, entonces sí, escribí un artículo *ad hoc* (Guillermo, 64-III).

Me interesa en este punto, tratar la hipótesis de que la intensificación del trabajo académico tiene efectos más profundos en el caso de las mujeres investigadoras, bajo la premisa de que éstas, además de su vida académica, tienen –de acuerdo a un mandato social, más que de otra naturaleza- que hacerse cargo de actividades del ámbito doméstico, situación que es difícilmente asociada a una cuestión de desigualdad en el campo científico, por lo que para indagar mejor las implicaciones de este asunto, pedí a los investigadores e investigadoras que narraran alguno de los días más ocupados para así, tener una idea más clara del impacto que la intensificación del trabajo académico, producto de los sistemas de evaluación, tiene sobre la vida cotidiana de las investigadoras, en comparación con sus colegas varones.

A partir de sus narraciones, se puede deducir que por un lado, las mujeres jóvenes, todas madres, organizan su día en función de sus familias, es decir, sus hijos y/o sus maridos. Lo mismo pasa con las mujeres que ya no tienen hijos pequeños, pero que en retrospectiva, cuentan que la época de la vida en la que tuvieron hijos fue más intensa. Aquí hay también una idea de que las mujeres son más productivas mientras tienen más trabajo.

3.5.2 De la *fetichización* a la naturalización de la diferencia

Más relevante aún resulta el hecho de que los sistemas de evaluación no sólo han adquirido importancia en términos económicos como complementos salariales, sino que sus distinciones se han convertido en parámetros que expresan el prestigio

académico en el campo científico mexicano. Esta situación es manifiesta cuando en la pregunta: *¿cuáles cree que son los criterios centrales de prestigio académico en la actualidad?*, la mayor parte de los investigadores e investigadoras contestó que las categorías obtenidas en los diferentes sistemas de evaluación. De este modo, señala Elena (56-II): “pues estas categorías o sea que sea uno nivel tres en el SNI, y PRIDE D, no digo emérito, porque no tengo la edad (risas)” (Elena, 56-II). Incluso quienes no pertenecen al SNI apuntan que éste funciona como un importante criterio de prestigio académico que además, está asociado a otros beneficios como la visibilidad que un nivel en el SNI supone y que posiciona a los investigadores e investigadoras en lugares con más acceso a proyectos de investigación. Clementina apunta al respecto:

Si tu perteneces al SNI, entonces en algún otro lado te apoyan en un proyecto; a lo mejor si no tienes el SNI dudan un poquito en darte el apoyo para la investigación, el prestigio siempre trae consigo más prestigio y a lo mejor más ingresos y a lo mejor también más posibilidades de influir (Clementina, 71-N).

De ahí que planteo que el hecho de confiar la asignación de posiciones en el campo científico a los sistemas de evaluación como el SNI, o al nombramiento institucional, estos dispositivos de comparación, se convierten en una especie de *fetiché*, pues se les atribuyen valores de neutralidad y universalidad; esto debido a que uno de sus principios fundacionales es la “meritocracia”¹⁰⁵. En opinión de los investigadores e investigadoras, ésta elimina –casi automáticamente- la sospecha de la influencia de otros factores “menos objetivos” en la asignación de nombramientos o niveles, como el origen social, las relaciones de género, la clase social, etc. Así, estos se plantean como medidas “objetivas” que evalúan en igualdad a todos los miembros del campo. Esta *fetichización* suscita, a su vez, una especie de naturalización de las diferencias en el interior de los campos, atribuyéndolas y justificándolas a elecciones y acciones personales.

Mi esposa está en el SNI es nivel uno, también ha tenido una carrera académica difícil como todos los, no sé si de mi generación, en fin, no, no lo sé, pero yo creo que el SNI es independientemente del género, ¿no? es por tu capacidad, según los evaluadores, por tu capacidad académica, ¿no? por tu productividad como investigador (Juan, 40-C).

Varios investigadores e investigadoras, al asociar el prestigio académico con los sistemas de evaluación, expresan ciertas reservas personales pues señalan que un

¹⁰⁵ “En esta lógica, se privilegiarían las aptitudes individuales respecto a las ventajas o desventajas hereditarias, bajo el supuesto de que los méritos desplazan a aquellos requisitos que portan un alto grado de discriminación social, y que en el origen del campo universitario se identificaban en “la cuna, la riqueza y el talento” (García Salord, 2010:109).

nivel en el SNI difícilmente puede dar justa cuenta de la calidad del trabajo académico producido. De ahí que una gran parte de investigadores señalan que existen dos tipos de prestigio; uno muy formal y no necesariamente justo –acotado a los sistemas de evaluación- y otro, más “legítimo” basado verdaderamente en la calidad del trabajo académico con el que en general se sienten más identificados, como lo señala Martín (56-II):

Digamos hay criterios formales, el PRIDE, el SNI que son los que usted está revisando, que son criterios muy discutibles, porque miden sobre todo el cumplimiento de parámetros, primero que nunca, que no son siempre públicos. En segundo lugar, que no siempre son iguales y en tercer lugar y sobre todo; que no siempre miden la calidad del trabajo, yo diría que entre los colegas, hay quienes conocen el trabajo de unos y de otros y entonces, el prestigio se mide a partir, pues del respeto a la acuciosidad de la investigación, a las líneas que cada quien desarrolla; a la innovación que cada quien es capaz de mostrar en su trabajo (Martín, 56-II).

3.5.3 La violencia simbólica y el SNI

Ahora bien, si retomamos la última premisa propuesta para este capítulo, hemos de pensar al prestigio como una especie de capital simbólico que dota a sus poseedores de un poder que pesa y se vuelve ejercicio ó práctica contra el resto de los miembros del campo que no lo poseen. Por lo tanto, en cuanto al sentido simbólico, el SNI beneficia más a quienes pertenecen al nivel III, y descalifica a quienes no se encuentran dentro del sistema, a quienes pasan mucho tiempo en un nivel, y a quienes, en el peor escenario, son bajados de un nivel o incluso expulsados del sistema. Diego (39-I) señala al respecto:

Pedí que te valoren alguna cosa sin ser del SNI, pedí que te den un viaje para no sé qué sin ser del SNI, o sea, te van a mirar feo desde las secretarías, los colegas, los directores, todos ¿no? y ese es el grave problema digamos, de la cuestión académica ahora; que se ha puesto al SNI como el termómetro de la producción intelectual y todos estamos girando alrededor, de las preguntas qué has hecho, qué SNI eres, uno, dos o tres, o candidato o emérito, ¿no? candidato, pues estás medio fregado, si no estás, ya! de qué estás hablando? digo, ¿no? candidato, uno está bien, o más bien depende la edad, o sea subir; no te han subido al tres? ¡Ay! no me digas (Diego, 39-I).

Por otro lado, Isabel (48-II) apunta directamente que el SNI es una fuente de violencia simbólica, pues según ella, quienes tienen mejores posiciones tienen la oportunidad de fungir como jueces de los que no están.

Con los colegas es como un recurso simbólico, ¿no? es como una ¿cómo se dice? Como un recurso de violencia simbólica, ¿no? de que ¡ay! eres nivel dos y sobre todo cuando me lo dieron el nivel dos; que fue, estaba yo mucho más joven que ahora, por supuesto que

me lo dieron hace cuatro, cinco, seis años; entonces, era como un recurso; la mayoría de la gente de mi edad no lo tenía, no le habían dado dos, ¿no? entonces era como ¡wow!, no? pero nada más; a mí lo que más gracia me hace, es que me paguen más, punto! (Isabel, 48-II).

Efectivamente, quienes gozan de las mejores posiciones en los diferentes tipos de sistemas de evaluación académica tienen la posibilidad de ser miembros de una comisión dictaminadora, y por lo tanto de decidir sobre la participación de sus colegas en ellos.

Esto ha inducido que los investigadores e investigadoras concentren su energía en acumular los puntos que la dirección de tesis (preferentemente de posgrado), los artículos en revistas indizadas, les otorgan para adquirir un “nombre”, ahora constituido por su nombramiento en la UNAM, por un número (categoría en el SNI) y por una letra (categoría en el PRIDE).

Además, si bien es cierto que los sistemas de evaluación se plantean como espacios accesibles para cualquier académico que así lo “desee”, en la práctica, estos espacios permanecen reservados únicamente para quienes logran cumplir con los criterios establecidos, que están muy acotados a un perfil muy específico de investigador o investigadora, a saber, poseedor de títulos académicos obtenidos en el extranjero; además de “productor” de un número “considerable” de publicaciones y de citas en revistas especializadas nacionales e internacionales, especialmente las indizadas. El cumplimiento de estas condiciones está asociado a una inversión importante de tiempo, así como a un nivel de estrés notable, lo que, en consecuencia, precariza el salario de algunos y fortalece -de manera importante- el salario de otros, como el de las mujeres investigadoras. En este sentido, es importante subrayar que estas diferencias y desigualdades, como se verá con más profundidad en el capítulo siguiente, no son resultado de la organización de competencias “naturales” sino que, más bien, se trata de diferencias social e históricamente establecidas.

Capítulo 4

La división sexual del trabajo y sus efectos en la productividad académica

*Que el lavar un plato
significa a veces afirmar
las contradicciones de clase
entre el hombre y la mujer*

Contradicciones ideológicas al lavar un plato, Kyra Galván (2000)

En este capítulo me propongo explorar, en el contexto de los sistemas de evaluación académica, las condiciones que generan y reproducen la organización estratificada del campo científico que distribuye los recursos disponibles -materiales y simbólicos- de manera diferencial entre hombres y mujeres.

Mi interés por plantear el cruce entre los sistemas de evaluación, particularmente el SNI y la situación de las mujeres está relacionado con la hipótesis -ya anunciada en el capítulo 3- de que la implementación de los sistemas de evaluación académica ha precarizado el trabajo de los investigadores e investigadoras y que sus efectos lejos de promover el acceso de igualitario de las mujeres y de otros grupos al campo científico –como suele pensarse- han funcionado como reproductores y reforzadores de un sistema excluyente que ha favorecido históricamente a los varones.

A partir de esta reflexión, se suscitaron otras inquietudes que se pueden sintetizar en la pregunta: ¿cómo es que un sistema cuyos reglamentos y lineamientos no plantean ninguna diferencia explícita por sexo, por clase social, por raza o por cualquier otra situación, refuerza la posición privilegiada de ciertos grupos, en perjuicio de los miembros de otros grupos? En mi opinión, preguntarse por los efectos que las estructuras institucionales, como los sistemas de evaluación, tienen sobre la distribución inequitativa las diferentes especies de capital en el campo científico es imprescindible y relevante en la actualidad. Cuando se constata que para una gran mayoría la inequidad de género no se percibe como una problemática tan apremiante en tanto se confía en una supuesta igualdad estadística en la participación de varones y mujeres en la educación y otros ámbitos de actividad pública. Sin embargo, como se vio en capítulos anteriores, tal igualdad en algunas esferas públicas no es tal, menos aún en ámbitos de la vida privada. Instituciones tales como la escuela, la familia y la academia permanecen inmutables frente a ciertos órdenes pre-establecidos social y culturalmente, como las relaciones de género, ancladas tanto en la tradición, como en la biología.

De hecho, se puede decir que la situación inequitativa de las mujeres en el campo científico ha desplazado considerablemente sus expresiones, pues de una ausencia total en puestos académicos durante los universidad colonial, las mujeres pasaron a una representación actual de 60% hombres y 40% mujeres del total de puestos académicos en la UNAM; una proporción que si bien favorece a los varones, no es –en apariencia- notablemente mayor. Sin embargo, como ya se vio con detalle en el capítulo 3, las mujeres académicas¹⁰⁶ en la UNAM poseen los nombramientos académicos con menor rango, cuestión que, parece ser encubierta por esta representación estadística más o menos equitativa, que vale subrayar, en lo particular, sólo se da en las posiciones con menor rango, mientras que en los rangos con más prestigio y mayor capital económico, las académicas siguen siendo una notable minoría.

El incremento de la proporción de mujeres en todos los ámbitos de la Universidad ha sido producto en primera instancia, del reconocimiento y de la visibilización de la inequidad como un problema que ha motivado las acciones de académicas y activistas feministas a favor de –entre otras cosas- la implantación de acciones “afirmativas” que se han planteado como objetivo principal, reducir las condiciones de inequidad de las mujeres en la universidad. En la UNAM particularmente, se han promovido reformas específicas¹⁰⁷ para erradicar la discriminación de género, las formas de violencia contra las mujeres y para favorecer la participación igualitaria de hombres y mujeres en el interior de la universidad a nivel estudiantil, académico y administrativo. Así surgió el “Proyecto de Equidad de Género en la UNAM”, que desde la legislación universitaria, promueve acciones concretas a favor de las mujeres (Buquet *et al.*, 2006).

Sin embargo, la clara estratificación que aún existe resulta inquietante y sugiere que lejos de que los sistemas meritocráticos de evaluación académica como el SNI, democratizen la entrada de grupos, históricamente excluidos, como el de las mujeres, reproducen y profundizan una estructura jerarquizada por sexo pre-existente en el campo social, lo que corrobora como lo han señalado Harding (1996), Bourdieu (2005) y Blazquez y Flores (2005), que la entrada “masiva” de las mujeres a los espacios académicos, a pesar de los esfuerzos por la inclusión, no ha sido tan eficaz para las mujeres como pudiera esperarse. Esta situación requiere, desde mi punto de vista, de un análisis crítico que incite a reflexionar sobre los procesos sociales alrededor de la

¹⁰⁶ Una situación similar pasa con las mujeres en posiciones administrativas La misma situación se encuentra con las mujeres frente a las posiciones como tomadoras de decisión –dentro de las instituciones educativas-, en las que las mujeres están usualmente sub-representadas.

¹⁰⁷ Oficialmente desde el rectorado de Juan Ramón de la Fuente.

sub-representación de las mujeres en el campo científico y sobre sus consecuencias y profundas implicaciones, no sólo en perjuicio de las mujeres sino de la producción de conocimiento en general.

Ahora bien, como lo planteé en la introducción, entre los objetivos de la tesis está indagar por qué las investigadoras no accedan a posiciones tan prestigiosas como las de sus pares varones en el campo científico. Para ello, tomé como referencia la adscripción al SNI, cuya relevancia ya se exploró en capítulos pasados. Luego, en este capítulo me propongo desarrollar la hipótesis de que la intensificación del trabajo académico, propiciada en buena parte por los sistemas de evaluación, ha tenido efectos particularmente negativos para las investigadoras, pues planteo que estos han reforzado la estratificación por género pre-existente en el campo social y en el campo científico. Como lo señala Sandra Harding (1996) la “profesionalización” en la ciencia no modificó las relaciones de poder básica, como el hecho de que el control del campo científico sigue en manos del grupo que siempre lo ha poseído En sus palabras:

Durante más de un siglo, las mujeres han luchado para entrar en la ciencia en pie de igualdad con los hombres. La descripción de estas luchas en el periodo del cambio de siglo indica que la profesionalización de la ciencia puede haber sido un instrumento para conservar la dirección de la investigación científica en manos de la élite, de los hombres blancos (Harding, 1996:71).

Efectivamente, en la actualidad, es evidente que las instituciones de investigación y las de educación superior no reproducen la estratificación –entre hombres y mujeres- de manera explícita, de hecho, en estos días sería escandaloso encontrar algún reglamento en el que formalmente se establecieran diferencias entre mujeres y hombres. No obstante, en los recientes sistemas de evaluación académica que se han desarrollado en México, que afectan la organización de las instituciones académicas, reproducen las diferencias que se viven en la cotidianeidad (véase la división sexual del trabajo) como expresiones de una especie de violencia simbólica que obstaculiza una verdadera participación de las mujeres en el campo. Mi idea es que los sistemas de evaluación académica profundizan –de forma, más bien, implícita- las desigualdades entre hombres y mujeres en el campo científico y que lo hacen principalmente por dos vías. La primera vía que planteo está relacionada con el trabajo que las mujeres realizan fuera de los ámbitos públicos, en la esfera doméstica; pues son ellas quienes consistentemente están a cargo, en una proporción mucho mayor que sus parejas –generalmente académicos-, de las actividades domésticas, es decir, dedican más tiempo al cuidado de sus hijos y a la realización y organización de las actividades domésticas, en comparación con sus pares varones. Esto significa, a grandes rasgos, que los investigadores e investigadoras reproducen, de maneras cada

vez más sofisticadas –y por lo tanto menos obvias-, la más clásica reproducción sexual del trabajo, por medio de la que las mujeres, en su calidad de reproductoras, invierten menos tiempo (en proporción con los varones) en su trabajo académico, en razón de las labores que, por mandato social, el ámbito doméstico les demanda.

Por otro lado, planteo que la segunda vía está relacionada con las formas de trabajo académico privilegiadas por los sistemas de evaluación académica y por lo tanto, retribuido por los sistemas de evaluación académica; es decir, estos sistemas distribuyen sus distinciones -recompensas simbólicas y económicas- con criterios que valoran formas muy específicas de trabajo con las que, debido a la socialización diferenciada entre hombres y mujeres, los varones encuentran más afinidad, como el trabajo individual opuesto al trabajo colectivo con el que las mujeres encuentran más afinidad.

4.1 Las investigadoras del Instituto de Investigaciones Sociales

Ahora bien, para ilustrar el proceso de la distribución inequitativa de los recursos en el campo científico, planteo el siguiente ejercicio: si –de forma hipotética- tomáramos como cierta, la afirmación de que la adquisición del prestigio académico depende principalmente del cumplimiento de los criterios objetivos, como el nombramiento, el nivel en el SNI y la categoría en el PRIDE y nos preguntamos: ¿quiénes de los investigadores e investigadoras del IIS, tendrían esa condición, la de investigador(a) *prestigioso(a)*? En primera instancia estos representarían sólo el 22.47% de la plantilla total de investigadoras e investigadores del IIS y de éstos, sólo el 30% serían mujeres, es decir, sólo seis mujeres cumplen con todos los atributos “objetivos” de una carrera académica prestigiosa.

De este modo tenemos entonces, que de los 16 investigadores entrevistados, Guillermo es el único que cumple con todos los criterios “objetivos” que le darían –hipotéticamente- prestigio académico, es investigador titular TC “C”, tiene el nivel III en el SNI y la categoría D en el PRIDE. Alberto también puede considerarse como un investigador prestigioso, ya que a pesar de que no cumple con el rubro de nombramiento en la UNAM (es investigador titular A, TC), esto, más bien, se debe a que pasó un periodo -un sexenio- fuera de la universidad, mientras ejerció un cargo público en el gobierno federal.

Es muy notorio que bajo estos parámetros no hay ninguna mujer que cumpla con todos los criterios de prestigio académico. Hay algunas investigadoras que si bien se acercan, han encontrado dificultades, sobre todo en los ascensos por los diferentes niveles en el SNI para alcanzar los niveles ideales que otorgan el prestigio académico.

Por ejemplo, Elena cumple casi con todos los atributos: es Investigadora Titular C, TC tiene la categoría D en el PRIDE, pero tiene el nivel II en el SNI.

Si bien este es sólo un ejercicio, ilustra por una parte, la exclusividad que representa el prestigio académico, pues es un atributo accesible sólo para una pequeña parte del grupo y por otra parte, da cuenta de la tendencia de la sub-representación de las mujeres en el SNI especialmente en los niveles más altos.

4.2 Hablar de género, la ambigüedad de lo políticamente correcto

Por otro lado, me parece oportuno señalar que en la parte de las entrevistas en las que se hacía mención de las relaciones entre hombres y mujeres, fue recurrente que los investigadores y las investigadoras hicieran referencias a lo que denominan “el asunto de género” y que se expresaran con la jerga académica convencional para estos temas, es decir se mueven en un registro de lo “políticamente correcto”. Además, existe una creencia compartida de que en el IIS en lo particular y en el campo académico en lo general, no existen formas de discriminación de género. Más aún, fue común que los hombres se esforzaran por un lado, en asegurar que no han sido testigos de alguna situación de discriminación contra las mujeres y por otro, que las mujeres no son y que nunca han sido nunca víctimas de segregación por el hecho de ser mujeres y dicen no recordar alguna experiencia en la que hayan sido testigos de una situación semejante.

De este modo, sólo dos investigadoras, Hannah (41-I) y Sylvia (36-I), las investigadoras más jóvenes de la muestra (situación que no debe ser casual), reconocen que existen formas de discriminación en contra de las mujeres en la academia y describen algunas situaciones que, en su opinión, lo ilustran. Hannah habla por un lado, de la necesidad que tienen las mujeres por legitimarse como académicas de calidad y señala que una forma efectiva de hacerlo es por medio del SNI que apenas las coloca, según ella misma, en una posición “comparable” con la de los hombres. En sus palabras,

Porque en esta sociedad tan machista, las mujeres no somos nada, hasta que demostremos; y el SNI ayuda a demostrar y a ponerte en una posición comparable con los investigadores, hombres, entonces, si tú eres además de mujer, no tienes SNI pues (risas) (Hannah, 41-I).

Por su parte, Sylvia piensa que su pertenencia al SNI es una forma de reivindicación del lugar de las mujeres académicas en general, pues en su opinión, el hecho de que ella, como mujer, tenga una posición en el sistema puede contribuir a abrir lugares para otras mujeres. En otro sentido, Sylvia relata cómo percibe la discriminación

cotidiana y a veces velada contra las mujeres investigadoras y que señala proviene generalmente de diferentes fuentes:

Tú lo notas en todos los niveles ¿no? con los propios alumnos, con las propias secretarias; no es lo mismo una doctora ¿no? a ser un doctor, a ser, (tono irónico) doctor, ¿café? ¿qué se le ofrece? ¿un lápiz, le saco punto a su lápiz? etcétera; a una doctora que se cree mucho porque tiene un cubículo ¿qué le pasa a esta vieja loca, no? (Sylvia, 36-I).

De las entrevistas destaca además, que, en general, los varones evitan actitudes y opiniones condescendientes hacia las mujeres, es decir, niegan que ellas “necesiten ayuda” porque a decir de ellos, “solitas se están defendiendo”.

En el mismo sentido, hay una idea generalizada, tanto por parte de hombres como de mujeres, de que la discriminación, en caso de que la haya todavía, contra las mujeres disminuirá hasta desaparecer casi automáticamente con el paso del tiempo, pues es únicamente producto de un rezago histórico, que al enmendarse en los últimos años, propiciará que en las generaciones “nuevas”, (las de la paridad estadística en la universidad), las mujeres lleguen a ocupar posiciones tan prestigiosas como las de los varones. Así, lo señala Elena:

Pues yo creo que tiene que ver con toda una tradición todavía de estudios, ¿no? Ahora hay más mujeres estudiando, entonces me imagino que las nuevas generaciones, es posible que las mujeres puedan rebasar a los hombres; pero yo creo que todavía falta un poco; las generaciones de ustedes sí son mucho más mujeres. Yo por ejemplo; siempre tengo más alumnas. ¡Ya ahorita ya! pero en mi época sí eran más hombres que mujeres y somos las generaciones que estamos todavía, ahorita en el SNI, pero yo creo que eso pronto puede cambiar ¿eh? (Alma, 57-II).

Algunas investigadoras por otro lado, enfatizan que no ha habido nada en sus carreras académicas que como mujeres, las haya frenado o haya disminuido sus posibilidades para seguir una carrera exitosa y prestigiosa al mismo tiempo que se han construido como madres y parejas. Por ejemplo, Isabel en su primera entrevista, es insistente en señalar que ella no encuentra ningún problema relacionado con el género.

¡Híjole! pues mira; una feminista te diría que porque tienen los hijos y entonces, y que la carrera académica se trunca, porque, pues yo no estoy tan segura, ¿no? a lo mejor porque soy malísima para generalizar, pero yo tengo la experiencia de varias personas, ahora sí como dicen los demógrafos, estás muy mal, porque no estás usando las estadísticas, pero ahora sí que mis amigas y yo! pues hemos podido, pues ¿no? (Isabel, 48-II).

Así, Isabel (48-II) expresa que ella no termina de entender bien las razones por las que ciertas mujeres no pueden cumplir con los lineamientos del SNI pues, en su opinión,

no son tan difíciles de lograr. Se coloca a sí misma como ejemplo y dice que ella, que ha sido madre y esposa, al mismo tiempo que académica, no se ha enfrentado a ningún problema que pueda relacionar con cuestiones de género; por el contrario, ella sostiene que ni sus actividades como madre ni como esposa han impedido que desarrolle una carrera académica sobresaliente,

Quando tuve a mi hija, y que estaba haciendo el doctorado y que además trabajaba y además daba clases, o sea nunca no lo fueron, tuve la suerte o la capacidad de trabajo para hacer absolutamente todo al mismo tiempo y terminé el doctorado y me publicaron mi tesis, o sea fue una buena tesis, me dieron mención honorífica, todo, todo, todo! crié a mis dos hijas; una tenía tres años y la otra estaba en mi panza cuando empecé el doctorado; terminé el doctorado a tiempo, coordiné dos proyectos de investigación **con financiamiento!** (Isabel, 48-II).

Además, señala que es aún más difícil comprender por qué algunas mujeres “que incluso no tienen hijos” encuentran difícil cumplir con los criterios establecidos por el SNI; en otras palabras, a decir de ella, en su carrera académica no ha existido ningún problema asociado con su condición de género, aun cuando sí reconoce que su marido no ayuda en los asuntos domésticos, situación que, aunque crítica, le parece irrelevante para su carrera académica, pues de cualquier forma no afecta su trabajo académico.

¡Sí, sí!! ¡Muchísima gente! Mira, ahora que estuve de sabático por ejemplo; estaban muy sorprendidos mis colegas que también tenían mi edad, ¿no? y eran mujeres, y algunas de ellas sin hijos, incluso que no tenían nivel dos ¿no? entonces, a mí me daba mucha risa porque uy! ahí sí, fue la primera vez que yo dije ¡¡¡WOW, sirve de algo el SNI!!! (risas) (Isabel, 48-II).

Cabe señalar que, en sus entrevistas posteriores, Isabel se muestra más sensible con respecto a las diferencias entre hombres y mujeres frente a actividades como el cuidado de los hijos o incluso de los padres, situación que ni siquiera mencionó en la primera entrevista porque le parecía irrelevante. Así, cuando la cuestioné sobre las posibilidades para cambiar esta situación, respondió:

O sea, yo lo veo canijo, ¿eh? tendríamos que hacer un cambio, digamos, desde la crianza ¿no? de que, donde los niños asumieran las responsabilidades que las niñas tienen y o sea, tendríamos que empezar desde abajo, pero no solamente con los hijos y con la casa, sino con los papás y con la misma sociedad, y con los amigos (Isabel, 48-II).

Sería en este sentido, interesante profundizar en el análisis del impacto que las entrevistas alrededor de cuestiones de género tienen sobre las mujeres investigadoras, pues como señalan Blazquez *et al.* (2008), éstas pueden llegarse a

convertir en medio para reconocer y concientizar un fenómeno que tiene implicaciones sobre su trabajo académico.

Por otro lado, es notable que las investigadoras más jóvenes: Isabel (48-II), Hannah (41-I) y Sylvia (38-I) consideren que se puede llegar a ser más productivo en términos académicos cuando se tienen muchos pendientes por hacer; y en consecuencia, ven en la maternidad una actividad que a fin de cuentas, las obliga a organizar mejor sus tiempos. A decir de Hannah (41-I): “yo estoy convencida que cuando uno tiene **más** cosas que hacer, trabaja más”.

Me parece interesante además, señalar que aquí interviene un detalle relevante, no siempre reconocido por las investigadoras e investigadores y es el hecho de que muchas mujeres investigadoras cuentan con ayuda doméstica en sus casas lo que les da un margen más amplio para sus tareas académicas. En este aspecto, Hannah (41-I) también es muy enfática:

Hay que decir que como soy mujer, pues yo me puedo dedicar a la academia, porque hay otras dos mujeres que me lo permiten que son, la señora que trabaja en mi casa y mi madre, que se encarga todos los días de mis hijos. Sí tengo que dedicarme más tiempo o si o cuando tengo fechas límite, mi madre siempre está ahí, entonces yo creo que en América Latina por lo menos, en muchos países, me supongo en desarrollo, tenemos una clase de mujeres que nos desarrollamos profesionalmente a costa de **otras** mujeres, no? Si no fuera por esas dos, por mucho que mi marido me eche porras, pues no podría, ¿no? (Hannah, 41-I).

María también hace referencia a la ayuda doméstica, “siempre he tenido una amplia comprensión de parte de mi pareja; del tiempo que necesito, para hacer mi trabajo, tengo ayuda doméstica en mi casa, varias veces a la semana, una persona me ayuda, y pues entonces realmente no me puedo quejar” (María, 60-N).

Si bien ningún otro investigador o investigadora hizo referencia al tema, en mi opinión, no sería muy aventurado señalar que el hecho de contar con ayuda doméstica no es una situación poco común entre los investigadores e investigadoras, lo que representa una situación de distinción de clase, frente al resto de la sociedad, que representa una ventaja para las mujeres investigadoras, pues reduce el tiempo que, de otra forma, tendrían que invertir en las cuestiones domésticas, pero que no elimina la responsabilidad adjudicada a las mujeres con respecto al cuidado de su familia.

Bajo esta misma lógica, me interesé por saber si la pertenencia al SNI tenía diferentes significados y/o implicaciones para los hombres y para las mujeres, de ahí que les preguntara: para usted como mujer/ u hombre *¿qué significa pertenecer al SNI?* En general, tanto los hombres como las mujeres se mostraron renuentes a reflexionar sobre lo que significaba la pregunta y contestaron -con extrañeza-, casi en

su totalidad, que nunca lo habían pensado así y que no consideraban que existiera una relación entre género y el SNI. Sólo algunas investigadoras, Elena, Hannah y Sylvia, (es importante notar que todas son mujeres), señalaron que la adscripción al SNI tiene cierto significado reivindicativo de la posición como mujeres en la academia, aunque las tres expusieron razones diferentes para explicarlo. De este modo, Sylvia expresa:

Hay muchísimas mujeres docentes, investigadoras muy trabajadoras a las cuales no se les reconoce su trabajo, entonces el hecho de que estemos en el SNI algunas, pues nos da mucha responsabilidad para abrir espacios para otras, para seguir ahí lo más que se pueda (Sylvia, 37-I).

Así, son las investigadoras más jóvenes las que señalan cuestiones de inequidad de género; reconocen que son ellas quienes se encuentran en una situación de cierta forma desventajosa, a diferencia de las investigadoras de la generación de la homogeneidad, en cuyo caso, parece que las diferencias asociadas a su condición de madres y de esposas, son percibidas como una cuestión normal y hasta cierto punto natural.

4.3 Las investigadoras frente al “rezago académico”

Ahora bien, si colocamos los datos de investigadores e investigadoras y los organizamos por el tiempo que han permanecido en el SNI resulta que: el “tiempo” (en número de años) que las mujeres invierten en su carrera académica es notablemente mayor que el de sus pares varones, lo que significa que su inversión (de tiempo) no reditúa en posiciones tan prestigiosas como las de hombres. Las diferencias en la inversión de tiempo en las carreras académicas no significan, sin embargo, que éstas sean la única explicación posible de la situación por la que las mujeres no están tan representadas en el SNI.

En este sentido, Susana García Salord (1996) ha llamado *rezago académico* al desajuste que hay entre el tiempo “ideal” de una carrera académica, de acuerdo con los lineamientos establecidos formalmente en estatutos y reglamentos, que generalmente discrepa del tiempo que, en la práctica, toma a los investigadores e investigadoras cumplir con los parámetros establecidos. Así, encuentro en el concepto *rezago académico* una herramienta útil para reflexionar sobre las dificultades que encuentran las mujeres para empatar los tiempos reales invertidos en la construcción de carreras académicas y las posiciones que ocupan en el campo científico. En este sentido, las mujeres son más proclives al rezago académico que sus pares varones; de modo que las mujeres que se acercan más a cumplir con los criterios “objetivos” de prestigio académico, en este caso: Elena, Alma e Isabel han invertido prácticamente el

mismo tiempo en el SNI que sus colegas varones, sin ser retribuidas con los mismos estímulos simbólicos y académicos.

En la tabla 8 se pueden apreciar varias pistas que ilustran una forma de rezago académico, el de las mujeres, comparadas con los varones; de inicio se puede observar que las mujeres que pertenecen actualmente al SNI ingresaron más jóvenes que sus colegas varones, aunque lo que más llama la atención es que a las investigadoras les ha tomado más tiempo promedio para ascender en la escalera de reconocimientos en el interior del sistema.

Tabla 8
Rezago Académico

Investigador (a)	Nivel actual SNI	Categoría inicial en el SNI	Tiempo para nombramiento actual (años)
Clementina, 71-N	-	-	-
Emilio, 67-N	-	-	-
Guillermo, 64-III	III	I	15 años
María, 60-N	-	-	-
Alberto, 58-III	III	C	17 años
Alma, 57-II	II	C	19 años
Elena, 56-II	II	C	16 años
Martín, 56-II	II	C	13 años
Isabel, 48-II	II	C	18 años
Gilberto, 44-II	II	II	0
Hannah, 41-I	I	C	3 años
Juan, 40-C	C	C	-
Diego, 39-I	I	I	-
Nicolás, 39-I	I	C	4 años
Gustavo, 38-I	I	C	3 años
Sylvia, 36-I	I	I	-

Así, las investigadoras al invertir la misma cantidad de tiempo (medido en años) en sus carreras académicas logran ocupar posiciones con un rango menor que los que llegan a ocupar sus pares varones en el mismo tiempo. Este fenómeno queda bien ilustrado con los ejemplos de Alberto y Guillermo, los únicos investigadores entrevistados con nivel III en el SNI, a quienes les tomó entre 15 y 17 años (16 años en promedio) llegar

hasta este nivel. Ninguna investigadora de la muestra ha alcanzado dicho nivel, a pesar de que hay tres mujeres: Alma Isabel y Elena a quienes les ha tomado entre 16 y 18 (17 años en promedio) años llegar sólo al nivel II.

Otro ejercicio de comparación hipotética que resulta útil, es la comparación de dos investigadores: Alma y Martín, quienes comparten algunas características de partida, como el año de nacimiento (1952 y 1953) y el nivel con el que ingresaron al SNI (ambos lo hicieron como candidatos). Por un lado, Alma ingresó al SNI en 1984 cuando tenía 32 años y ya con un doctorado –en el extranjero-; a diferencia de Martín quien ingresó hasta 1996, cuando tenía 40 años (después de haber sido rechazado anteriormente por no tener el doctorado). Actualmente tanto Alma como Martín, tienen el nivel II en el SNI, pero a Martín le tomó 13 años llegar al nivel II, mientras que a Alma le ha tomado 19 años, lo que no es difícil interpretar como un indicador de que el trabajo de Martín ha sido, en algún punto, mejor reconocido que el de Alma en el SNI.

Además, es interesante señalar que, a pesar de que son los varones quienes tienen los mayores niveles en el SNI, es más frecuente que perciban que su trabajo no es bien valorado; es decir, en general piensan que debió tomarles mucho menos tiempo llegar al nivel que tienen en la actualidad, como en los casos de Guillermo (y Alberto -ambos nivel III- o bien, que deberían tener un nivel más alto, como en el caso de Martín. En otras palabras, los investigadores hombres perciben más frecuentemente que su trabajo académico no es bien valorado por el SNI. En la opinión de Guillermo:

Yo sí hablo francamente siento que llegué, llegué a ser SNI tres, tarde, sin ningún empacho, puedo decir que creo que debía de haber ingresado a tres, desde antes, por lo menos cinco años antes, pero bueno, así son las cosas ni me peleé, ni dije nada, pero hoy soy tres, entonces pues sí, sí, mientras sigo siendo tres, pues no hay más, así que bueno, me reconoce, bueno podría ser emérito, pero eso es otro rollo (Guillermo, 64-III).

Sucede lo contrario con las mujeres, pues es mucho menos frecuente que señalen que su trabajo no es o no ha sido bien evaluado por el SNI; así, Elena, quien a pesar de que ha permanecido el mismo número de años que Guillermo y que Alberto en el sistema, sólo ha alcanzado en nivel II y piensa que su trabajo es bien valorado por el sistema. Isabel fue la única mujer que a pesar de que le tomó 18 años llegar al nivel dos –a diferencia de Elena-, siente que su trabajo no es del todo bien reconocido por el SNI; señala sin embargo que debido a las condiciones en las que se encontraba en el momento de su última evaluación –en un sabático en el extranjero-, no consideró necesario solicitar una revisión.

Yo creo que a veces los dictaminadores no leen con mucho cuidado; por esta última vez que me dejaron otra vez en nivel dos, me

mandaron una cartita diciendo que me hacía falta formación de recursos humano y yo tenía tres tesis de doctorado que se habían recibido en ese periodo, entonces me parece que no habían leído bien, ¿no? de haber estado en México; quizás hubiera reclamado, porque parecía ser que era lo único que me faltaba para que me dieran el nivel tres, entonces estaba yo de sabático y dije ay, ni modo ¿no? (Isabel, 48-II).

En cuanto al prestigio académico, me interesaba además conocer las opiniones de los investigadores e investigadoras con respecto a la existencia concreta de criterios de prestigio académico diferentes para hombres y para mujeres. La mayoría de los investigadores e investigadoras señalaron que los criterios de prestigio académico son iguales para todos -hombres y mujeres- por igual. Asimismo, coincidieron en que el campo científico en lo general, y el de Ciencias Sociales en lo particular, son más igualitarios, comparados por ejemplo con las disciplinas más cercanas a las Ciencias “Exactas”, pese a que frecuentemente señalan que no se encuentran exentos de situaciones de favoritismos, asociadas a afinidades personales o políticas. Así, Clementina reflexiona sobre las diferencias entre hombres y mujeres y concluye que, más bien, las cuestiones que en el interior del SNI pudieran resultar injustas están relacionadas con grupos en el poder, antes que con cuestiones de género.

Yo creo que no; aunque muchas colegas mías sí, dicen que un poco la hegemonía masculina se nota en que le den a un el premio, no le den el premio; pero a mí me parece que sí ciertamente los premios son siempre producto de una camarilla y de una visión de alguien, pero que todavía prevalezca esta diferencia en el mundo académico? yo pienso que, que ya más es, es un mito, pero no lo sé; a lo mejor porque no ando en esas vidas yo (Clementina, 71-N).

Por otro lado, en la opinión de algunos investigadores e investigadoras, los criterios de prestigio académico no son explícitamente distintos para hombres y para mujeres, pero al reconocer que existen diferencias entre hombres y mujeres reconocen también que éstas son producto de fenómenos estructurales, esto es, que el hecho de que los criterios de prestigio académico resulten más accesibles para los varones se debe a que la sociedad representa en sí, una estructura jerárquica, en la que los varones pueden encajar con más facilidad; sin embargo, intentan matizar esta opinión señalando que no es una cuestión que suceda exclusivamente en el campo científico, sino que más bien es reflejo y producto de las estructuras sociales ya existentes. Nicolás apunta lo siguiente,

Yo no creo que existan criterios diferentes, pero los criterios favorecen a los hombres por el tipo de trabajo que realizan las mujeres, con la familia y muchas veces les estorba el trabajo; entonces no creo que haya un criterio para hombres y otro para

mujeres, es el mismo, pero es más fácil para los hombres desgraciadamente alcanzarlo que para las mujeres (Nicolás, 39-I).

Señalan que las diferencias entre hombres y mujeres sólo pueden explicarse a partir de un análisis estructural, así Nicolás y Diego piensan que la inequidad no es un problema que atañe ni directa ni estrictamente al SNI, sino que es sólo un reflejo de una situación que se ha replicado históricamente en los campos social y científico, en las formas cotidianas en la que los investigadores e investigadoras se relacionan en el interior del campo. En opinión de Diego,

Por los procesos sociales al interior de los cuales se van distribuyendo las posibilidades de estudios, de no sé qué, de cómo está estructurado el asunto este y ahí te da como resultado una determinada participación, que puedes decir lo mismo en la política; por qué hay menos políticas que por qué hay más enfermeras mujeres que varones; pero yo creo que son más bien razones estructurales de por dónde están yendo las cosas (Diego, 39-I).

Fueron pocos los investigadores e investigadoras que consideran que existen criterios diferenciados explícitamente, de ellos, sólo un hombre, Nicolás, lo hizo y de manera tangencial; por el contrario, las mujeres estuvieron más dispuestas a reconocer que las diferencias de género son explícitas desde los criterios; a manera de ejemplo, tenemos la respuesta de María:

Creo que en general los hombres tienen más prestigio que las mujeres, así para decírtelo en corto, así rápido ¿no? que les es más fácil adquirir prestigio en la medida en que, en que sí sigue habiendo, a pesar de que es un ámbito un poco más igualitario, el académico que otros ámbitos de trabajo, de todas maneras sigue habiendo un tema de género fuerte y en ese sentido pues creo que sí, que sí afecta” (María, 60-N).

4.4 ¿Por qué hay menos mujeres que hombres en el SNI?

En el mismo orden de ideas, me propuse indagar las explicaciones que los investigadores e investigadoras pudieran dar a la inequidad estadística entre mujeres y hombres en el interior del SNI, así como al decremento de la representación de mujeres conforme se avanza de nivel; pregunté a los investigadores e investigadoras por las razones para que hubiera una proporción menor de mujeres en el SNI así como las razones para que en el nivel III hubiera además, una proporción aún menor. Me parece que es importante señalar aquí, que en varias ocasiones hubo que confirmarles, con las estadísticas oficiales del Conacyt, que efectivamente hay menos mujeres que hombres en el SNI y hubo que especificar la proporción estadística de hombres y mujeres, pues muchos de los investigadores e investigadoras mostraron incredulidad frente a las preguntas que planteé en este sentido. Si bien estos detalles, se podrían considerar como meramente anecdóticos, me parece que son una clara

expresión del hecho de que es muy poco usual que los investigadores e investigadoras estén conscientes de la situación en la que las mujeres se posicionan en el campo.

4.4.1 La división sexual del trabajo, las mujeres como reproductoras

De las reflexiones anteriores, surgió la hipótesis sobre las dos vías por las que se reproduce la inequidad en el campo científico entre hombres y mujeres que, reforzada por los sistemas de evaluación académica, profundiza las desigualdades ya existentes en el campo social. La primera, como ya señalé, está relacionada con el trabajo doméstico que las mujeres realizan además de sus labores académicas, lo que en un contexto meritocrático, como al que condujeron los sistemas de evaluación académica, tiene consecuencias evidentes.

Esto es un indicativo de que entre los investigadores y las investigadoras se da un fenómeno que replica las formas más clásicas de división sexual del trabajo, se puede decir que de formas menos evidentes; la más clásica reproducción sexual del trabajo. La entrevista de Hannah, una investigadora joven, que aún tiene hijos pequeños es muy ilustrativa de esta situación:

En esta sociedad, nuestros maridos académicos trabajan hasta que el sol baja o hasta que quieren o hasta que se cansan, y nosotras tenemos una hora límite, a tal hora del día, ya tienes que ir por tus hijos, ya tienes que estar en tu casa, ya tienes que [...] y no importa qué tan buen momento tengas para estar trabajando, te tienes que ir (Hannah, 41-I).

En la opinión de algunos investigadores e investigadoras, la división sexual del trabajo está justificada en la “naturaleza reproductora” de las mujeres, que se expresa, en esencia, con la maternidad, que es frecuentemente señalada como la principal razón de que las mujeres dediquen menos tiempo que sus colegas varones en el trabajo académico. La maternidad ha sido, desde hace mucho tiempo la justificación más “legítima”, es decir, menos controvertida para pensar el asunto de las diferencias de sexo, luego llamadas de género, porque está fundamentada en argumentos “científicos” sobre la naturaleza del cuerpo de las mujeres, situación hasta cierto punto lógica pues son ellas las únicas que pueden “naturalmente” parir a los hijos. En consecuencia, si bien esta situación de inequidad es criticada en momentos; resulta también indisputable porque no es resultado sino de la “naturaleza biológica”. En este sentido, Bourdieu (2000) señala que las diferencias entre hombres y mujeres resultan tan incontrovertibles porque están sostenidas en el sentido común: “la representación androcéntrica de la reproducción biológica y de la reproducción social se ve investida por la objetividad de un sentido común, entendido como “consenso práctico y dóxico,

sobre el sentido de las prácticas” (Bourdieu, 2000:78). Tal como lo señala Elena en su respuesta a la pregunta *¿por qué hay menos mujeres en el SNI?*: “por cuestiones biológicas, está estadísticamente demostrado, sobre todo las mujeres profesionales, académicas que tenemos hijos entre los 30 y los 40 años y entonces eso baja muchísimo la productividad y uno, tiene que optar entre termina un posgrado o tiene hijo” (Elena, 56-II). Otro ejemplo, un poco más drástico, es el de Emilio, quien no se puede imaginar una solución al tema de la baja representación de las mujeres, causado por la maternidad y añade (en tono de broma): “no se me ocurre nada más, que iba yo a decir, que tengan más abortos, pero no” (Emilio, 67-N).

De este modo, la maternidad fue la explicación más frecuentemente asociada a la productividad académica de las mujeres, en una proporcionalidad inversa, es decir, a mayor cantidad de hijos, o cantidad de tiempo dedicado a ellos; menor productividad académica. De modo que en un sentido bastante convencional los investigadores de ambos sexos ven en la reproducción sexual, el modo de producción femenino por excelencia. En palabras de Emilio,

Probablemente sean menos productivas, debido a otras actividades que tienen, ¿no? La mujer tiene ciertas desventajas respecto al hombre, por ejemplo; la maternidad, etc. La mujer empieza más tarde que el hombre, ¿no? porque primero cumple la fase de ser esposa, de ser madre” (Emilio, 67-N).

Llama la atención que en general, los investigadores (varones) son “duros” críticos de la situación de desventaja a la que se enfrentan las mujeres, incluyendo sus parejas; es decir, en general reconocen que sus parejas invierten más tiempo en las labores domésticas que ellos; sin embargo parece que la crítica no se traduce en la idea de que las cosas puedan ser diferentes. Así, Diego narra cómo su esposa apoya su carrera académica, ocupándose de labores que a él, le restarían tiempo de sus actividades académicas.

Si ella no se *bancara* una buena parte de la organización de la vida familiar, desde hacer la cama, la comida; mi producción intelectual sería cero, tendría que estar en eso, tendiendo mi cama para poder comer, recogiendo a los chicos (Diego, 39-I).

En este mismo tono, Juan se muestra indignado y sorprendido frente a las consecuencias de las diferencias entre hombres y mujeres en la esfera privada, en las que parece no haber reparado anteriormente. Así responde a la pregunta sobre la diferencia entre hombres y mujeres en el SN: “no, no sabría decir por qué y me da mucha tristeza pensar que es una cosa de género, o sea, me entristece” (Juan 40-C). Ahora bien, en razón de que los investigadores y las investigadoras asociaban constantemente a la maternidad con la naturaleza de las mujeres, resultaba ineludible

explorar a qué se referían exactamente con la “naturaleza” femenina y con las características y valores que asociados a esta; de ahí que en la segunda sesión de entrevistas¹⁰⁸, pregunté directamente sobre este tema. Las entrevistas posteriores de Emilio fueron más abiertas, y en estas pude establecer un vínculo de confianza que me permitió explorar cuestiones que claramente le parecían incómodas en la primera entrevista. Sus respuestas sobre la naturaleza de la mujer, están muy cercanas a los estereotipos de género más clásicos. En estas, pude reparar que las opiniones a favor de la naturaleza “femenina” van más allá de la cuestión maternal; pues según el mismo Emilio existen ciertas características –que rayan en los estereotipos- más clásicos de las diferencias entre los hombres y las mujeres. Así lo señala,

Mire, yo creo que eso tiene un poquito que ver con la naturaleza de la carreras, porque por ejemplo, a ingeniero civil no se meten muchas mujeres. En arquitectura pues no hay tantas en ciertas carreras, predomina el hombre, por cuestiones de preferencia, porque nadie le impide a una mujer, meterse a ingeniería; la prueba está en que hay mujeres, pero a las mujeres no se inclinan por esa carrera, entonces, en ese sentido el porcentaje de hombres, en esas carreras es mucho mayor que el de las mujeres y de ahí viene que en el SNI haya más hombres tal vez el carácter, ¿no? dedicarse a la literatura y cosas, porque después de todo, la mujer no es exactamente igual que el hombre ¿no? la mujer es, en fin, tiene más carácter más frágil, más delicado (Emilio, 67-N).

Sin embargo y quizás desde una cierta oposición de los investigadores más jóvenes, pues hay que señalarlo, Emilio es uno de los investigadores entrevistados con más edad, existe la idea de que las dobles jornadas de trabajo (la académica y la doméstica) son social y culturalmente atribuidas a las mujeres; es decir los investigadores y las investigadoras se mueven entre dos discursos que, de entrada parecen contradictorios, pero que por el contrario, refuerzan las lógicas bajo las que es posible criticar las injusticias, siempre y cuando se den dentro del marco social normativo: la división sexual del trabajo y la naturaleza y el sentido común bajo las que está sustentado. En la opinión de Clementina,

[estar en el SNI] sí requiere mucha productividad o cuando menos, llenar todos los indicadores que te piden no? y entonces muchas mujeres hacen lo que yo, sobre la angustia del SNI, prefieren pues dedicar buena parte de su tiempo a su casa, porque todavía pues eso sí, las mujeres tenemos doble carga eso que ni qué; es el ambiente no? es decir, uno no puede pensar que el marido se quede en la casa para que uno haga una y es muy difícil que una pareja (Clementina, 71-N).

¹⁰⁸ En total realicé dos entrevistas con Gustavo e Isabel y tres entrevistas con Emilio.

En este sentido, cabe reconocer que el hecho de que los investigadores e investigadoras se muevan en el plano discursivo de lo “políticamente correcto” es un indicador de los discursos predominantes en el campo, por lo que resultaba necesario el cambio de foco en el análisis hacia la interpretación de los intersticios de la vida cotidiana. De ahí que me propusiera explorar, en primera instancia, la organización del tiempo en las vidas cotidianas de los investigadores e investigadoras. Esto a partir de la premisa ya señalada, si los sistemas de evaluación en lo general y el SNI en lo particular, privilegian la cantidad en la producción académica (número de publicaciones, de citas, de recursos humanos formados, de proyectos de investigación dirigidos) para establecer las jerarquías entre sus miembros y esta producción está, a su vez, determinada por el tiempo que los investigadores y las investigadoras invierten en su producción, entonces los criterios de evaluación del Conacyt resultan diferencialmente accesibles para las mujeres y es aquí también donde las relaciones inequitativas de género se expresan de manera incontrovertible; pues como ya he señalado, las mujeres al hacerse cargo de las actividades de orden doméstico, distribuyen su tiempo de tal forma que la productividad que puede comprobarse en el SNI no es tomada en cuenta de la misma forma que la de sus pares varones.

Así, pedí a los investigadores e investigadoras que describieran el curso de alguno de sus días más ocupados. Como era de esperarse, hubo una amplia variedad de respuestas que oscilaron entre las narraciones detalladas en las que se incluía la vida privada; hasta las narraciones que se concentraron únicamente en la vida académica, en cuyas actividades se engloban más frecuentemente: la docencia, la investigación, la asesoría de tesis, las reuniones de cuerpos colegiados –quienes pertenecen a alguno- y en la atención de alguna actividad administrativa. Nicolás y Sylvia por ejemplo, relataron el curso de sus días de manera más detallada, incluyendo las actividades de su vida personal y familiar, fuera de la academia, de ahí que representen los ejemplos más ilustrativos. Aquí el de Nicolás,

Ok, suponte, me levantó a las seis de la mañana, me baño, hago las abluciones matinales, luego me pongo a leer el periódico; primero en Internet, después ya desayuno con mi esposa, mi niña como a las nueve de la mañana ya me pongo a trabajar más en serio; a veces me vengo aquí al Instituto, a veces cuando realmente tengo mucho que hacer, prefiero no venir y me quedo en la casa, porque ahí me organizo mejor; trabajo hasta como a las dos, tres de la tarde, luego, paro para comer, estar flojeando después de esa hora, porque me quedo somnoliento; pero como a las cuatro y media, cinco, comienzo otra vez, hasta como a las siete, nada más me voy a hacer ejercicio; regreso, a las nueve ceno, estoy con la familia una hora, dos horas y de como de diez a dos de la mañana trabajo en serio otra vez (Nicolás, 39-I).

De la narración de Nicolás, quien también es padre de una niña pequeña, tenemos que en general, su vida se organiza alrededor de su trabajo académico y aunque destina algunas horas de su tiempo para “estar con la familia”, ésta no parece ser una actividad central en su día y más bien, pasa la mayor parte de su tiempo haciendo actividades relacionadas con su trabajo académico. Es importante destacar que su pareja también es investigadora, por lo que hubiera sido interesante contrastar su narración con la de Gustavo. En este mismo sentido, es importante subrayar que una parte muy importante de los investigadores e investigadoras entrevistados tienen parejas que también trabajan en el campo académico (Ver tabla 9).

Tabla 9
Ocupación de la pareja

Investigador (a)	Ocupación de la pareja
Clementina	Analista de sistemas
Emilio	-
Guillermo	Investigadora
María	Investigador
Alberto	Investigadora
Alma	Investigador
Elena	-
Martín	Investigadora
Isabel	Empresario
Gilberto	Periodista
Hannah	Investigador
Juan	Investigadora
Diego	Periodista
Nicolás	Investigadora
Gustavo	Estudiante de posgrado
Sylvia	Investigador

Por otro lado, a manera de contraste, me parece que vale la pena presentar el caso de Sylvia, que siendo la otra investigadora que narró su día con tanto detalle, nos da la posibilidad de comparar la situación de dos investigadores jóvenes, un hombre y una mujer. Su narración es particularmente interesante, pues todavía tiene niños pequeños, lo que representa una demanda de tiempo más importante, a diferencia, por ejemplo de las investigadoras cuyos hijos son completamente independientes.

Pues todos son ocupados (risas) me levanto muy temprano, preparo a mis hijas; preparo la maleta de la pequeña, porque ella va a la guardería aquí en la UNAM por cierto, la otra chiquita también va a la primaria, en su primer grado, entonces tengo que hacerme cargo de todas las cosas de ellas, después arreglarme y tenemos la fortuna de que como estamos los dos, mi esposo y yo en la UNAM, pues nos ayudamos mucho y salimos los cuatro como muérganos en el carro, dejamos a la grande, dejamos a la chiquita; me viene a dejar él a mí o yo a él; estoy trabajando intensamente en lo que ellas están en la escuela, porque si no después en la tarde ya no puedo, o sea, realmente sí tengo doble vida; en la tarde es **muy** difícil que yo pueda hacer algo de la academia (risas) aunque lo que hacemos mi esposo y yo es lunes y miércoles me regreso en la tarde yo a trabajar y lo dejo con las niñas y los martes y los jueves él, porque si no, no sacaríamos todos los pendientes, ¿no? (Sylvia, 36-I).

Asimismo, la reflexión que le suscitó a Hannah pensar en su vida cotidiana, reconoce plenamente una de las razones de la desigualdad entre hombres y mujeres; al compararse con su marido, quien según ella, invierte más tiempo en el cuidado de sus hijos.

Todavía falta ahí también un reconocimiento en el que las investigadoras! que tenemos hijos, tenemos un tiempo límite, ¿no? en esta sociedad, nuestros maridos académicos trabajan hasta que el sol baja o hasta que quieren o hasta que se cansan, y nosotras tenemos una hora límite a las tal hora del día, ya tienes que ir por tus hijos, ya tienes que estar en tu casa, ya tienes que y no importa qué tan buen momento tengas para estar trabajando, te tienes que ir (Hannah, 40-I).

4.4.2 ¡Colectivos los borregos! : diferentes formas de hacer trabajo académico

Ahora bien, en lo que respecta a la segunda vía por la que planteo que las mujeres encuentran dificultades para posicionarse en los lugares con más prestigio, propongo que los sistemas de evaluación académica privilegian una forma muy específica de hacer trabajo académico, esto es una producción muy alta de productos científicos, dentro de la que además, se evalúa más positivamente la publicación de libros y artículos de forma individual, atributos que son, por cuestiones sociales, más fácilmente poseídas por los varones.

En este sentido, coincido con Schiebinger (1987) quien señala que las formas de socialización diferenciada entre los hombres y las mujeres, en las que, debido a los arraigados estereotipos alrededor de las diferencias entre hombres y mujeres, ligadas a las expectativas sociales y familiares, se privilegia un sentido colaborativo en las niñas, que luego expresarán en las formas de desarrollar su trabajo académico, tanto formal como informalmente, a saber, entre otras cosas, los hombres están menos dispuestos a flexibilizar su tiempo, que en lo general, destinan a su trabajo académico.

En este sentido, tenemos que en las narraciones de los investigadores varones, contrario de lo que sucede con sus colegas mujeres, el cuidado de sus familias no parece impedir el desarrollo de sus actividades académicas, de hecho, a decir de ellos, procuran establecer acuerdos “estrictos” con sus parejas establecer horarios fijos para su trabajo académico. Por otro lado, Juan y de Gustavo expresaron, a propósito de la rigidez de sus horarios de trabajo académico, y la ayuda que reciben de sus parejas, “pues ella sabe, entonces me da tiempo, me quita de encima un poco a las niñas, cuando puede” (Juan, 40-C). Gustavo, señala que su pareja cuida a su hijo la mayor parte del tiempo, para que él pueda dedicarse más tiempo a su trabajo, situación que era parecida cuando no tenían hijos, pues en pareja, establecían horarios de trabajo “intocables”.

Bueno, ahorita en particular, me ha apoyado mucho, como nació nuestro hijo, pues me ha apoyado mucho; haciéndose cargo la mayor parte del tiempo, de él, pero antes de eso, pues me apoyaba digamos, teniendo ciertos horarios en los que podíamos convivir, pero ciertos horarios en los que yo tenía que trabajar, y digamos que no, no se tocaban para que yo trabajara (Gustavo, 38-I).

Entonces, como se vio en capítulos anteriores, los sistemas de evaluación han promovido ciertas formas de hacer trabajo académico que están relacionadas con una forma más inmediata de presentar resultados para luego ser evaluados y lograr una posición en el campo. La publicación de artículos en revistas indizadas, el número de citas logradas en un periodo determinado de tiempo han promovido que los investigadores e investigadoras tengan que invertir mucho tiempo para lograr productos concretos, para lo que se requiere de una disciplina que ellos mismos reconocen, por ejemplo Guillermo quien atribuye a la falta de esta, el hecho de que algunos investigadores e investigadoras no estén en el sistema:

La gran, gran, gran diferencia creo que más bien estriba en la posibilidad, o la capacidad que algunos tenemos de tener mayor disciplina de trabajo; veo colegas muy interesantes y bueno en donde sea pues, pero ocasionalmente aquí en el instituto, son colegas que no están, o están en el uno, nivel uno; y sí es cierto que son colegas que publican muy poco y cuando por ejemplo, por qué este colega sí es una persona inteligente, muy buen docente; muchos de ellos son muy buenos docentes, por cierto, a lo mejor ahí hay algo gente muy inteligente y a veces pienso que la gran diferencia es esto! Necesitamos tener una disciplina, una autodisciplina, porque nadie nos las impone (Guillermo, 64-III).

En este mismo sentido, a pesar de que en general, los investigadores e investigadoras consideran que su trabajo es privilegiado, porque en él encuentran cierta libertad de explorar sus propios intereses, así como libertad en un sentido más práctico, de organización de horarios e incluso, señalan, en la forma de vestirse. Los

investigadores varones son más proclives a pensarlo como un trabajo muy demandante, por lo que toman las medidas necesarias para enfrentarlo, como la organización estricta de sus tiempos. Gustavo señala al respecto:

Es difícil porque este trabajo contrario a lo que muchos piensan; es muy absorbente; hay quien me ha llegado a decir que yo tengo el mejor trabajo, pero me dan mal la razón, es decir, yo puedo compartir que yo tengo el mejor trabajo que yo pudiera haberme imaginado, pero no por las razones que me dan; aquí uno va al instituto, pero ir al instituto es sólo una parte de su trabajo; uno va a su casa y tiene uno que o asesorar alumnos, o uno tiene tutorías o uno tiene que hacer una ponencia; y ese trabajo a veces se extiende como hoy, por ejemplo; hasta los días sábados, en el que uno trabaja hasta medio día, quizás un poco más y probablemente tienes el domingo para descansar nada más y descansar en esta condición que tengo de padre, pues es un poco más complicado, entonces es difícil por eso; porque es un trabajo sumamente absorbente, no diría agotador, porque la verdad es que no me agota; pero sí es absorbente y requiere mucha energía y concentración, o sea no solamente los trabajos físicos requieren de energía (Gustavo, 38-I).

Entonces, en la práctica, el tiempo que las mujeres dedican a su carrera académica es menor que el de sus pares varones, pues restan al tiempo de su trabajo el que dedican a los cuidados de su familia, pero no sólo eso, como ya señalé, con los dispositivos de evaluación académica, el trabajo individual es formalmente mejor valorado que el realizado en colectivo. Si bien no se pueden presentar afirmaciones concluyentes, pues este aspecto requiere de un análisis más profundo, es interesante notar que, las mujeres investigadoras del IIS se sienten más cómodas con el trabajo colectivo que los hombres, en este sentido, expresa Clementina, a manera de ejemplo, “colectivo me encanta porque me es más fácil darme cuenta de si me equivoco o si acierto, porque me gusta escuchar a los demás, porque creo que puedo darle a los demás, por eso me gusta” (Clementina, 71-N). Gilberto señala por su parte: “individual, porque desafortunadamente mi experiencia, cuando he llegado a trabajar en equipo es que ¡ah! se anteponen muchas veces conflictos personales a la vocación”.

Mientras Isabel apunta: “mira, me gusta mucho trabajar de forma colectiva, pero tiene que ser con alguien que realmente me entienda muy bien, sí! y, y trabajo mucho, en forma colectiva, tengo muchos grupos de investigación en los que participo (Isabel, 48-II). Hay algunos investigadores que por ejemplo, señalan que disfrutan del trabajo colectivo, pero que lo importante de sus aportaciones, se hace individualmente, así es como se expresa Alberto (58-III): “me gusta el trabajo en equipo cuando hay que hacer tareas sencillas; me gusta mucho el trabajo en equipo; en elaborar ideas, hacer elaboraciones, interpretaciones y eso”. En otras palabras, los hombres parecen como más dispuestos a trabajar individualmente, incluso cuando señalan cierta

afinidad por el trabajo colectivo, siempre lo relacionan con actividades menos complejas que la propia creación del conocimiento. Esto además tiene implicaciones importantes con respecto a los sistemas de evaluación académica que, contrario a lo explícitamente estipulado, valoran mejor los trabajos de autor único.

De este modo, la propuesta por las dos vías por las que las estructuras de los dispositivos de evaluación académica favorecen la reproducción de la organización jerárquica del campo científico, puede interpretarse como un planteamiento que encuentra en el análisis de las relaciones cotidianas entre hombres y mujeres, explicaciones de los procesos sociales y culturales que han excluido a las mujeres históricamente.

Conclusiones

*"Institutions of science are presently structured with the assumption that a scientist is equipped with a wife to rear children"¹⁰⁹.
Lorna Schiebinger*

Esta tesis, recordando a Virginia Woolf se impulsó de las propias idiosincrasias y prejuicios pero, a la vuelta del tiempo, con la ayuda de otras lecturas y reflexiones, es también una reflexión en torno a las relaciones entre hombres y mujeres en el campo científico, específicamente, de los investigadores e investigadoras del IIS. Sus valiosos testimonios me permitieron conocer aspectos centrales del cómo las instituciones donde se produce conocimientos y se valoran con prestigio, también se generan y reproducen procesos y relaciones de in-equidad de género.

Si bien es cierto que los apartados de conclusiones en textos académicos suelen presentar resultados finales, en este trabajo, las conclusiones tienen más bien un propósito de reflexión sobre los límites temporales y físicos de la tesis, más allá de conclusiones definitivas.

Me propuse entonces, el objetivo de poner sobre la mesa hipótesis, hallazgos y preguntas que durante el trayecto de esta investigación se sumaron a la discusión sobre el prestigio académico y sobre las relaciones de género. Estas reflexiones son el resultado del cruce de las voces constantes y sonantes de un grupo de hombres y mujeres que, como se constata con sus entrevistas, no son sólo investigadores o investigadoras sino también sujetos con historias e identidades situadas. Resultan también del diálogo entre las propias suposiciones y la luz que ofrecen los textos de otros y otras que desde otros momentos y disciplinas, han aportado a la discusión y a los aportes que esta tesis pueda tener en lo posterior.

Para sistematizar estas reflexiones, he organizado este apartado bajo una lógica que vincula los que, considero, resultaron los ejes temáticos que estructuraron la tesis. Estos son en primer lugar, la estratificación del campo científico mexicano, los sistemas de evaluación académica, el prestigio académico y la relación que estos tres guardan con la situación de las mujeres investigadoras y sus posiciones en dicho campo.

En principio, la estratificación del campo científico se plantea como el argumento central del que se desprenden los otros; ésta distribuye jerárquicamente a los miembros del campo en lo que podrían considerarse varios niveles. Así, los

¹⁰⁹ Las instituciones científicas están actualmente estructuradas bajo la suposición de que un científico está equipado con una esposa para criar hijos (Traducción propia).

investigadores, “productores de conocimiento” ocupan una posición privilegiada en comparación con sus colegas docentes, “transmisores de ese mismo conocimiento”; de estos, los investigadores de Ciencias Naturales y Exactas tienen un estatus más reconocido que el de sus colegas de Ciencias Sociales y Humanidades, en términos de presupuesto, por ejemplo. Asimismo, a estas diferenciaciones, se les suman las que provienen de los sistemas de evaluación académica que colocan a una mínima proporción de investigadores en la competencia por distinciones que les otorgan beneficios económicos y simbólicos. Estas formas de evaluación agudizan las diferencias entre los miembros del campo, de manera más individual, pues cada uno de estos niveles se expresa en una suerte de organización piramidal, cuya base está más densamente poblada por quienes tienen menos beneficios y conforme se asciende en la pirámide, el espacio se hace más angosto, hasta que en la punta sólo hay lugar para unos cuantos, que, como lo señalé citando a Sandra Harding (1996) en la introducción, suelen ser “hombres blancos de clase media” en EU, pero que en México, es evidente que son hombres –en su mayoría- y sí, con un capital cultural y económico considerable con respecto al resto de la sociedad mexicana, situación que, en el caso de los investigadores e investigadoras del IIS, también es cierta para el caso de las mujeres investigadoras en estos niveles.

En este sentido, una proporción muy importante de los padres (madre y padre) de los investigadores e investigadoras del IIS que conformaron la muestra, tuvieron acceso por lo menos a algún nivel de educación superior, y en varios casos, se extendió hasta los estudios de posgrado. De ahí que sin la pretensión de hacer generalizaciones superficiales, se puede decir que existe una tendencia a que los investigadores e investigadoras provengan de familias con un capital cultural alto, en relación con el resto de la sociedad.

Bajo esta lógica es que el análisis del prestigio académico resulta relevante, pues es un fenómeno que se presenta como una de las expresiones de poder en el campo científico y como la aspiración final del trabajo académico. Asimismo el prestigio académico es una buena expresión de la, a veces imperceptible, estratificación del campo, porque en tanto que capital simbólico, se distribuye sólo entre quienes logren cumplir con ciertos criterios que, como se señaló, están sujetos a la inversión de diferentes formas de capital.

Asimismo, tenemos que el prestigio académico se adquiere, según Bourdieu, por medio de la acumulación de dos tipos de atributos; los objetivos, como los títulos universitarios, el número de publicaciones y los no objetivados, como el capital escolar y las relaciones de género. Al plantear el análisis de ambos criterios en el caso de los investigadores e investigadoras del IIS, fue evidente que la diferenciación entre ambos

es, más bien, difusa; en muchas ocasiones es difícil establecer claramente los límites entre unos y otros. Esto debido a que incluso en los sitios en los que se apuesta por lo “objetivo” de los criterios, como en los sistemas de evaluación, particularmente en el SNI, la decisión de aceptar o expulsar a alguien recae en un grupo de investigadores e investigadoras, una comisión dictaminadora, que tiene la facultad de eximir a los investigadores de por ejemplo, el título de doctor, si estiman que el investigador o investigadora en cuestión, ha cumplido con otros méritos no establecidos formalmente. Asimismo, resultó interesante notar que de un tiempo para acá, sucede lo mismo con los títulos de doctorado obtenidos en instituciones fuera de México, pues aunque no existe ningún lineamiento formal que estipule la necesidad de estudiar en el extranjero, hay una tendencia clara a dar preferencia a quienes estudian fuera del país, especialmente si la institución es “renombrada”.

Lo anterior, aunado al recorrido histórico por los diferentes criterios de prestigio académico que existían para los catedráticos en la Real Universidad en la Colonia, o en los Institutos Científicos y Tecnológicos en el siglo XIX, y en la misma Universidad Nacional antes y después de la implementación de los sistemas de evaluación académica en la década de los ochenta, da cuenta de una suerte de arbitrariedad de los criterios para ser un investigador o investigadora prestigioso, en función de los procesos sociales, políticos y económicos particulares.

De este modo, se pudo comprobar que los sistemas de evaluación académica han representado un cambio trascendental en lo tocante a la adquisición del prestigio académico, por lo menos en un sector del campo científico mexicano, el que puede acceder a ellos en sus posiciones más distinguidas. Bajo la consigna oficial de “profesionalización”, estos han distribuido los cada vez más escasos recursos económicos disponibles para los recursos humanos dedicados a la investigación. De ahí que es claro que las nuevas formas de evaluación académica han adquirido legitimidad para agudizar la jerarquización entre los investigadores e investigadoras, logrando instalarse con tal fuerza en la cotidianidad de los investigadores y las investigadoras que rompieron con los paradigmas previos de carrera académica, modificando los requisitos de ingreso (haciéndolos más exigentes), las expectativas, las formas de socialización, las formas de hacer trabajo académico y las formas de adquirir prestigio.

Los cambios de paradigma se presentaron claros en la comparación con las dos generaciones (la de la *homogeneidad* y la de la *clasificación*) que actualmente interactúan en el IIS, una que ingresó antes de la implementación de los sistemas de evaluación académica, antes de 1984 específicamente y la otra que lo hizo después. No es casual pues, que los tres investigadores (dos mujeres y un hombre) que

ingresaron al instituto antes de esta fecha hayan encontrado sus intentos por ingresar al SNI, obstaculizados a tal grado que ninguno de los tres logró permanecer en el sistema, ya que si bien los tres lo intentaron, fueron expulsados o simplemente no fueron aceptados; esto debido, en buena parte, a que los criterios que hasta la década de los 80, habían funcionado regularmente para hacerse de un “nombre” en el campo, se volvieron obsoletos y los nuevos criterios requirieron de inversiones de tiempo, de dinero y hasta emocionales, que ellos no pudieron o no quisieron aceptar ya que, como ellos mismos lo señalaron, en ocasiones eran contrarios a los principios éticos fundamentales sobre los que habían construido sus carreras.

En este sentido, Clementina (71-N), fue enfática al señalar que cuando ella comenzó su carrera académica no sólo no se usaba estudiar un doctorado en el extranjero, sino que incluso era “mal visto”, porque las carreras académicas entonces, se construían en el interior de la institución, en el IIS y en la UNAM. El caso de Emilio (67-N), también es muy ilustrativo, pues él gozó por muchos años de cierto prestigio obtenido principalmente de la publicación de un libro, que en sus palabras fue muy importante, pues además de aportar a la discusión sobre marxismo, fue utilizado por varias generaciones de estudiantes de preparatoria como libro de texto base. Estos son algunos ejemplos de lo que significaba construir una carrera académica prestigiosa antes de los sistemas de evaluación a “ultranza” como les llama Susana García Salord, cuando los investigadores y las investigadoras obtenían prestigio por realizar investigaciones de largo aliento que eran consideradas como paradigmáticas por el resto de la comunidad de especialistas; situación que es prácticamente inconcebible para los investigadores y las investigadoras de las nuevas generaciones, para quienes la producción académica está valorada en aspectos cuantitativos, antes que cualitativos.

En la opinión de los investigadores e investigadoras del IIS, el hecho de que los sistemas de evaluación académica se hayan convertido en parámetros tan importantes, debido también a que representan un porcentaje importante de sus ingresos mensuales; es la intensificación de su trabajo, es decir, estos sistemas han impuesto ritmos más acelerados y expectativas más altas sobre su trabajo cotidiano hasta reducirlo a una cuestión, como señala Isabel (47-II) de “publicar, publicar, publicar”.

Es sobre esta intensificación que los investigadores e investigadoras del IIS dirigen más frecuentemente sus críticas, pues señalan que debido a que –en el caso de la UNAM- tanto el SNI como el PRIDE no están en condiciones –o en disposiciones- de evaluar la calidad del trabajo académico ni de sus procesos; ellos y ellas están obligados a presentar productos concretos en muy poco tiempo, lo que en

su opinión, va en contra de la misma naturaleza de la investigación científica en Ciencias Sociales; situación que además atribuyen a que los lineamientos bajo los que son evaluados son más afines a las Ciencias Naturales y Exactas. En este sentido, Sandra Harding (1996) señala:

En consecuencia, el trabajo en producción de las creencias científicas se ha organizado según las mismas líneas jerárquicas que el de producción de muebles y de cereales para el desayuno –o, para el caso, los servicios de asistencia sanitaria y similares. La gestión de la “fábrica” de la ciencia está en manos de los asesores de política científica de los gobiernos y de los directores de los equipos de investigación situados en la industria, en las universidades y en los organismos estatales (Harding, 1996:63).

Estas evaluaciones del trabajo académico han tenido como consecuencia una distribución desigual de bienes simbólicos y económicos, situación que resulta además de inquietante, contraria a los preceptos meritocráticos sobre los que están fundados; pues lejos de promover una apertura “democrática” a grupos usualmente excluidos, como las mujeres –pero no sólo a ellas- reproducen y profundizan una estructura jerarquizada pre-existente en el campo científico y en la sociedad. Esto significa, entre otras cosas, que la entrada masiva de las mujeres a los espacios académicos es, más bien, aparente y nos obliga, en consecuencia, a buscar otras acciones y explicaciones de este fenómeno que es mucho más complejo que la igualdad estadística tan preconizada estos días.

Entonces, la evidencia de que la situación de las mujeres en el campo científico continúa siendo desventajosa, a pesar del tiempo y de los sistemas supuestamente democráticos, me obligó a una búsqueda de otras perspectivas y posibles explicaciones. Las vastas aportaciones de las académicas feministas¹¹⁰ en este sentido fueron claves para finalmente llegar a la explicación de las dos vías por las que, en la actualidad, en el campo científico mexicano, se reproduce la inequidad de género.

La explicación más frecuente que se da y que coincide con la primera vía propuesta en esta tesis tiene que ver con la división sexual del trabajo, en este caso académico; sin embargo, como señala Londa Schiebinger:

¹¹⁰ Ver: Bordo, Susan (1986) *The Cartesian Masculinization of Thought*, *Signs*, vol. 11, núm.3, pp. 439-456; Fox Keller, Evelyn & Moglen, Helen (1987) *Competition and Feminism, Conflicts for Academic Women*, *Signs, Journal of Women in Culture and Society*, vol. 12, núm. 3, pp., 493-511; Fox Keller, Evelyn (1982), *Feminism and Science*, *Signs*, vol.7, núm. 3, *Feminist Theory*, pp. 589-602; Schiebinger, Londa (1987) *The History and Philosophy of Women in Science: A Review Essay*, *Journal of Women in Culture and Society*, vol. 12, núm. 2, pp. 305-332; Haraway, Donna (1988), *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 3, pp. 575-599; t Harding, Sandra (1996) *Ciencia y Feminismo*. Morata, Madrid.

Although marriage and family responsibilities are often blamed for women's lower scientific productivity, it is not clear that single women are advanced as readily as men (married or single). Even women who publish regularly are not as likely to hold high-ranking positions as their equally prolific male colleagues¹¹¹ (Schiebinger, 1987:322).

De este modo, las investigadoras del IIS, que cabe señalar usualmente tienen parejas también académicos, se encargan en mayor proporción –que la de sus parejas- de las actividades domésticas como el cuidado de sus hijos (en caso de tenerlos) y de las actividades de administración de la casa; lo que ocasiona –lógicamente- que ellas inviertan menos tiempo en sus carreras académicas, en perjuicio de su producción académica concreta, que es, como ya señalamos cada vez más estricta y es la única producción evaluado. Esto las pone en desventaja con sus pares varones quienes, como ya vimos, generalmente no están sujetos a organizar sus tiempos de trabajo académico, alrededor de su participación en cuestiones domésticas.

Pero las exigencias de la esfera doméstica no solo recaen en las situaciones más evidentes y prácticas, asociadas a la maternidad, como alimentar a los hijos o llevarlos a la escuela; en las mujeres también recaen responsabilidades, que apelando a la naturaleza de “cuidadora” de las mujeres, tienen que atender, como el cuidado de sus padres, lo que produce además, situaciones en las que las mujeres están sujetas además del estrés “natural” producto de la intensificación del trabajo académico, la presión de no sentirse buenas madres o buenas esposas o buenas hijas, situación que no es para nada despreciable y que debe ser expuesta como parte de los efectos que la división sexual del trabajo tiene sobre las mujeres investigadoras. En este sentido, Isabel (47-II) relata cómo tuvo que hacerse cargo de los cuidados de su madre enferma -en perjuicio de sus horarios de trabajo- mientras que su hermano varón podría excusarse fácilmente para no hacerlo, a pesar de tener una ocupación más flexible. Hannah (40-I) por otro lado, refiere que en muchas ocasiones no termina de sentirse ni buena madre ni buena académica, pues siente que no dedica suficiente tiempo a ninguna de las dos actividades más importantes en su vida, es decir parece que están en competencia con ellas mismas. Fox Keller y Moglen (1987) señalan en este sentido,

It is evident that, wherever there is a threat to survival, be it emotional or material, wherever there is the possibility of reward, be it in

¹¹¹ Aunque las responsabilidades de la familia y el matrimonio son frecuentemente señaladas como las culpables de la menor productividad académica de las mujeres, no está se explica claramente que las mujeres solteras estén en las mismas posibilidades que los hombres (casados o solteros). Incluso las mujeres que publican regularmente, no ocupan posiciones con los mismos rangos que sus colegas varones igualmente prolíficos (Traducción propia).

recognition, influence, money, jobs or sympathy and love so too is there competition¹¹² (Fox Keller & Moglen, 1987:495).

Asimismo, parece que la división sexual del trabajo se desplaza de la esfera doméstica a la esfera pública, en este caso académica en la que parece que los varones encuentran además, más afinidad con los criterios que se evalúan formalmente. Esto, se debe, de acuerdo a la misma Fox Keller (1982) y a Schiebinger (1987), a la socialización diferenciada de los niños y las niñas, más que a la “naturaleza femenina”. Esto ha resultado en formas particulares y distintas de concebir las relaciones sociales e incluso del trabajo, en este caso de investigación.

Así, los varones tienden a apropiarse más fácilmente de formas de trabajo individualistas y coincidentes con valores de lo que se conoce como el *self made man*¹¹³, que, entre otras cosas, obtiene sus ganancias simbólicas y económicas de su trabajo individual. En este sentido, la flexibilidad de su tiempo de trabajo es mínima cuando se trata de quehaceres y labores identificadas como femeninas. Como ya lo había señalado anteriormente, los investigadores varones anteponen su trabajo académico –al que efectivamente dedican muchas horas del día- a cualquier otra actividad, situación que no es común entre las mujeres, quienes tienen otras prioridades, relacionadas generalmente con el ámbito doméstico, aunque no exclusivamente, pues parece que en general, las mujeres están más dispuestas a colaborar, incluso con el trabajo académico de sus parejas.

Estas reflexiones sobre las causas de la inequidad de género en el campo científico plantean otras interrogantes que investigaciones posteriores podrían abordar en otro momento. Por ejemplo, con respecto a las implicaciones que la estructura estratificada del campo tiene sobre la producción misma del conocimiento, no sólo en perjuicio de las mujeres, sino también entre los varones. Pues si consideramos, siguiendo también a las y los filósofos de la ciencia que señalan que el conocimiento es un producto cultural que está fuertemente influenciado por los sujetos que lo producen, entonces cabe la pregunta que Sandra Harding (1986) ya se hizo al respecto: “¿No será que la selección y definición de los problemas llevan consigo las huellas de los grupos dominantes de una cultura?”

En este caso, me pregunto, ¿en qué se traduce esto en el campo científico mexicano?

¹¹² Es evidente que, en cualquier lugar en el que haya una amenaza a la supervivencia, ya sea emocional o material, en cualquier lugar donde existe la posibilidad de algún tipo de ganancia, sea reconocimiento, influencia, dinero, trabajo, empatía o amor, también hay competencia (Traducción propia).

¹¹³ El concepto *self made man* está muy cercano a la ideología *wasp* (*white anglo-saxon protestant*) en Estados Unidos de América que promueve valores individualistas como estrategia para el éxito.

Anexos



“2010, Año de la Patria. Bicentenario del Inicio de la Independencia y Centenario del Inicio de la Revolución.”

Ciudad de México, el 17 de enero de 2011.

Estimado (a) Solicitante:

Referente a la solicitud de acceso a la información con número de folio **1111200031710** de fecha 08 de noviembre de 2010, donde requiere lo siguiente:

[...]

Estadísticas sobre solicitudes aceptadas y rechazadas de investigadores al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), por año y sexo.

CONACYT

[...]

Dicha solicitud fue turnada el mismo día de su recepción a través de correo electrónico al Director del Sistema Nacional de Investigadores adscrito a la Dirección Adjunta de Desarrollo Científico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –en lo sucesivo CONACYT-, por tratarse de un asunto de su competencia.

Mediante oficio número C340/VyR/011/11 de fecha 13 de enero de 2011, el Dr. Jesús Álvarez Calderón, Director del Sistema Nacional de Investigadores adscrito a la Dirección Adjunta de Desarrollo Científico del CONACYT, conforme a lo dispuesto por el artículo 42 de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, manifestó lo siguiente:

[...]

En atención a la solicitud de información 1111200031710 recibida a través del portal de transparencia, anexo le envió las estadísticas históricas de solicitudes aceptadas y rechazadas al SNI a partir de 1984.

Cabe aclarar que no se cuenta con la información integrada por género, ya que no es necesario trabajar a este nivel de especificidad para desarrollar las actividades sustantivas del Sistema Nacional de Investigadores.

[...]

Adjunto encontrará la información contenida en el archivo formato Excel, remitido por la Dirección del Sistema Nacional de Investigadores adscrita a la Dirección Adjunta de Desarrollo Científico del CONACYT.

Asimismo le informamos que la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental en sus artículos 49 y 50, y 72 de su Reglamento, establece que el solicitante podrá interponer, dentro de los quince días hábiles siguientes a la fecha de la notificación, por si mismo o a través



**DIRECCIÓN ADJUNTA DE ASUNTOS JURÍDICOS
UNIDAD DE ENLACE**



“2010, Año de la Patria. Bicentenario del Inicio de la Independencia y Centenario del Inicio de la Revolución.”

de un representante, un recurso de revisión ante el Instituto Federal de Acceso a la Información Pública, cuando se le haya notificado la negativa de acceso a la información, la inexistencia de los documentos solicitados o bien cuando el solicitante considere que la información entregada es incompleta.

El formato y forma de presentación del medio de impugnación podrá obtenerlo en la página de Internet, en la dirección electrónica: www.ifai.org.mx ligas obligaciones de transparencia del IFAI y VIII, trámites, requisitos y formatos.

Si requiere información adicional, tiene alguna duda sobre el derecho de acceso a la información o desea presentar un recurso de revisión, le sugerimos dirigirse directamente al Centro de Atención a la Sociedad del IFAI (Unidad de Enlace en el IFAI), ubicado en Av. México No. 151, Col. Del Carmen, Coyoacán, C.P. 04100, México D.F.

Atentamente,

Lic. Tania Citlali Reyes Castrejón
Secretaria Técnica del Comité de Información del
CONACYT

Anexo 2. Guión para la entrevista 1

I. Aspecto sociodemográfico

1. ¿En dónde nació?
2. ¿En qué año?
3. ¿Cuál es su estado civil ahora?
4. ¿A qué se dedica su pareja? *(en caso de tener)*
5. ¿Tiene hijos? ¿De qué edad? *Si no, ¿por qué?*
6. ¿Cuál es la escolaridad de su madre?
7. ¿Cuál es la escolaridad de su padre?

II. Inicio de la vida académica

8. ¿Cómo se integró a la actividad académica?
9. ¿En qué año?
10. ¿Cuál era su estado civil, al momento de su integración a la actividad académica?
11. ¿Tenía hijos? Si sí, ¿cuántos y de qué edad?
12. ¿Cuándo ingresó al IIS?
13. ¿Lo hizo por obra determinada?
14. ¿Con qué nombramiento inició en el IIS?

III. Vida académica actual

15. ¿Qué actividades académicas desarrolla usualmente? y ¿Cuál de esas actividades considera más importante?
16. Descríbame alguno de sus días más ocupados.
17. ¿Disfruta el trabajo académico? ¿Por qué?
18. ¿Prefiere trabajar de forma colectiva, o individual? ¿Por qué?
19. ¿Es usted miembro del SNI?

19. a Si sí, ¿qué nivel? 19.b ¿Desde cuándo? 19.c ¿Cuánto tiempo le tomó llegar a este nivel desde su ingreso?

20. ¿Pertenece al PRIDE?

20. a Si sí, ¿qué categoría? 20.b) ¿Desde cuándo? 20.c) ¿Cuánto tiempo le tomó llegar a este nivel desde su ingreso?

- 21. ¿Tiene algún cargo de Dirección o Gestión en el Instituto?
- 22. ¿Considera que su sueldo estaría incompleto si no se le suma la retribución de los estímulos del SNI?
- 23. ¿Considera que su sueldo estaría incompleto si no se le suma la retribución de los estímulos del PRIDE?
- 24. ¿Por qué decidió ingresar al SNI?

IV. Aspectos alrededor del prestigio

- 25. Para usted, como mujer/ hombre ¿qué tan importante es pertenecer al SNI?
¿Por qué?
- 26. ¿A usted qué beneficios le ofrece el SNI?
- 27. Para usted ¿qué significa prestigio académico?
- 28. Según usted ¿Cuál es el criterio central de prestigio/ reconocimiento académico que rige entre las y los académicos?
- 29. ¿Cree que pertenecer al SNI confiere prestigio académico?
- 30. ¿Usted cree que existen criterios de prestigio para hombres distintos de las mujeres?
- 31. ¿Cree usted que lo distinga de un(a) investigador(a) que no pertenezca al SNI?

V. Sobre la eficiencia de los sistemas de evaluación

- 32. ¿Considera que el SNI es un buen sistema de evaluación? ¿por qué?
- 33. Según usted ¿qué es lo que evalúa?
- 34. ¿Qué tan exigentes son los criterios de evaluación del SNI?
- 35. ¿Considera que la evaluación del SNI es justa si comparamos las diferentes áreas de estudio (sociales y humanidades vs. Ingenierías y ciencias exactas) ¿Por qué?
- 36. Según usted, ¿qué tan complicado resulta escalar de nivel en el SNI?
- 37. ¿Conoce usted a alguien que pertenezca al SNI y que considere que es difícil conservar esta distinción?

38. ¿Cree que el SNI reconoce adecuadamente su producción académica?
39. ¿Considera que el sistema de evaluación SNI promueve la creatividad en su investigación?
40. ¿Por qué cree usted que hay menos mujeres en el SNI? *En 2009 se informó que 32.7% de los investigadores nacionales son mujeres.*
41. ¿Por qué cree que la baja representación de las mujeres se acentúa en los niveles más altos? *(Nivel III, 15%)*
42. ¿Qué criterios de evaluación del SNI modificaría?

VI. Vida no-académica

43. ¿A qué dedica su tiempo libre fuera del instituto?
44. ¿Pasa el tiempo necesario realizando esas actividades?
45. ¿Considera que son compatibles su vida académica y su vida personal? ¿por qué?
46. ¿Considera importante pasar tiempo con su familia?
47. ¿Su pareja apoya su académica? (en caso de tener) ¿cómo?
48. ¿ Su decisión de tener hijos dependió de sus compromisos académicos?
49. ¿Considera que las exigencias actuales de la carrera académica son compatibles con sus proyectos personales?
50. ¿El trabajo académico es excluyente de la militancia política? ¿por qué?

I. Trayectoria Escolar:

1. ¿A qué escuela asistió? Si pública entonces, ¿considera que fue una buena educación? Si privada entonces, ¿de qué tipo? (laica-religiosa (¿qué orden?); mixta-niñas o niños).
2. ¿Usted cree que lo beneficio de algún modo ir en una escuela privada? ¿de qué modo?
3. ¿considera usted que fue buen alumno/a? ¿qué lo hacía un buen o mal estudiante? (si expresa que fue malo entonces, ¿cómo eran los buenos alumnos?
4. ¿tenía alguna actividad extra-curricular?
5. ¿En su familia, qué tan importante era ir a la escuela?
6. ¿Hasta qué nivel escolar se esperaba en su familia que usted estudiara?
7. ¿Quién de sus papás lo alentó más para estudiar?
8. ¿Qué hacía para alentarlo?
9. ¿Y qué opinaba el padre contrario? (es decir, si la apoyó más la mamá, qué opinaba su papá?)
10. Además de su(s) papá(s), ¿alguien más en su familia lo apoyaba en cuestiones escolares?
11. ¿tiene hermanas/hermanos?
12. ¿Usted cree que sus papás apoyaron a su(s) hermano(s) [(si es mujer) y viceversa] en términos escolares?
13. ¿Alguien de su familia se dedica o dedicó a la academia?

II. Vocación y Profesión:

14. Platíqueme algún evento que haya sido determinante para su decisión de dedicarse a la investigación
15. ¿Tuvo usted en su carrera académica alguna figura (un maestro o maestra) a quien considere fundamental (importante)? [alguien que lo guiara en el qué hacer o cómo hacer?, que lo aconsejara]
16. ¿A usted le parece que la comunidad académica a la que pertenece podría compararse con una familia? [es decir, un lugar en donde le dan un lugar, un reconocimiento y protección]

17. ¿Usted cree que los académicos comparten ciertas características, como una forma particular de asociarse con los otros, de vestirse, de pensar, de opinar que los distingue del resto de las profesiones?
18. Entre sus colegas, tiene usted amigos o se limita a las relaciones de colega? ¿por qué?
19. ¿Conserva usted amigos(as) de su época escolar? ¿Alguno(a) se dedicó a la academia también?
20. ¿Usted por qué cree que las académicas y los académicos eligen generalmente casarse con otros académicos y académicas?
21. ¿Cree usted que estos matrimonios generan alguna especie de competencia académica?
22. ¿Usted cree que existe división sexual del trabajo entre los académicos y las académicas?
23. En un sentido ideal, ¿qué cree usted que se debería hacer para apoyar a las mujeres académicas?

III. Prestigio

24. Dentro de su disciplina, podría darme un ejemplo de alguien prestigioso (a)? ¿Por qué cree que es prestigioso?
25. El SNI pareciera estar convirtiéndose en un criterio importante de prestigio entre los académicos y las académicas, ¿por qué cree que esté pasando esto?
26. Si el SNI es entonces un criterio importante de prestigio y hay menos mujeres en el SNI –a mayor nivel, menos mujeres- ¿usted cree que signifique que hay menos mujeres prestigiosas que hombres en la academia? ¿por qué?
27. Una de las reglas fundamentales del SNI es la evaluación por pares ¿usted cree que quienes lo evalúan –los que pertenecen a comisiones dictaminadoras- son sus pares?
28. ¿Y a quiénes considera usted sus pares?
29. ¿Piensa usted que dentro de la academia pertenecer a cierto grupo puede dar o quitar prestigio?
30. ¿usted qué cree que une a los miembros de un grupo como tal?
31. ¿Usted pertenece a algún grupo? (de trabajo, de afinidad política)

Referencias bibliográficas

- Aboites, Hugo (2003), "Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto modernizador empresarial", en Mollis, Marcela (comp.), *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Adler Lomnitz, Larissa (2000), "Cambio Social, Universidad y Clases Medias Urbanas: El caso de la UNAM". Ponencia presentada en: Ciudad y Universidad, ciudades universitarias y campus urbanos: VII Semana de Estudios Urbanos, Lleida.
- Aguirre Salvador, Rodolfo (1998) ¿Escalafón u oposición? El ascenso a las cátedras jurídicas en el siglo XVIII en Leticia Pérez (coord.) *De maestros y discípulos México*. Siglos XVI-XIX, ciudad de México, CESU-UNAM.
- Alvarado, María de Lourdes, (2001a) Crónica de una muerte anunciada, La Universidad de México en el siglo XIX en Piñera, David (coord.) *La Educación Superior en el Proceso Histórico de México*. Tomo I, Panorama General: épocas prehispánica y colonial, Mexicali, SEP-UABC, ANUIES.
- ----- (2001b) La Universidad en el siglo XIX en Marsiske, R.(coord.) *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, ciudad de México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés.
- Álvarez, G. *et al.*, (2010) "Los efectos indeseados del SNI y la necesidad de su transformación. México, Conacyt-SNI", ponencia presentada en el Primer Congreso de los miembros del SNI, Querétaro, 5-8 de mayo.
- Arce Gurza, Bazant, Mílada, Staples, Anne; Tanck de Estrada, Dorothy; Zoraida Vázquez, Josefina (1982), *Historia de las profesiones en México*, ciudad de México, Colmex-SEP.
- Arguedas Ledda (et. al) (1979), "La institucionalización de la sociología en México", *Sociología y Ciencia Política en México*. (Un balance de veinticinco años), México, D.F., UNAM.
- Benítez Zenteno, Raúl (1976) "Notas sobre la planeación de la investigación científica en la Universidad Nacional Autónoma de México", *Revista Mexicana de Sociología*, 38 (1): 227-237.
- Blazquez Norma y Javier Flores (2005), "Género y Ciencia en América Latina. El caso de México" en *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, México, ciudad de México, CEIICH-UNAM y Plaza y Valdés.
- Blazquez *et al.* (2010), "La entrevista como herramienta metodológica para propiciar conciencia de género". Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e gênero, Curitiba.

- Bordo, Susan (1986) "The Cartesian Masculinization of Thought", *Signs*, 11 (3): 439-456.
- Bourdieu, Pierre (1976) "Le champ scientifique", *Actes de la recherche en sciences sociales*; 2 (2): 88-104.
- ----- (1984) "Espace social et genèse des "classes"", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 52 (1): 3-14.
- ----- (1990) *Algunas propiedades de los campos en Pierre Bourdieu, Sociología y Cultura*, ciudad de México, CONACULTA-Grijalbo.
- ----- (2002) *La distinción. Criterio y bases sociales del buen gusto*, ciudad de México, Taurus (e.o. en francés, 1979).
- ----- (2003) *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.
- ----- (2004), *El oficio del científico, Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama,
- ----- (2007) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Buenos Aires.
- ----- (2008) *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ----- (2009) *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Brunner, José Joaquín (1987), *Universidad y sociedad en América Latina*, ciudad de México, UAM-A.
- Buquet, Ana (2006) *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, México, UNAM, Comisión de Seguimiento a las reformas de la Equidad de Género en la UNAM.
- Cano Ortega, Gabriela (1996) "De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. Un proceso de feminización" Tesis de doctorado en Historia de México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel (1990) "El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna", Tesis de maestría, DIE-Cinvestav.
- ----- (2002) "Notas sobre el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu (1930-2002)", *Sociológica*, UAM- A, 17(49): 131- 162.
- Castañeda, Carmen (1995), *Historia social de la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara y CIESAS,
- Christin, Anne Marie (2001) *El nombre propio. Su escritura y significado a través de la historia en diferentes culturas*, Barcelona, Gedisa.

- Clark, Burton (1983) *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley, University of California Press.
- Conacyt (2009) “Estadísticas básicas del SNI”, documento electrónico en <http://www.conacyt.gob.mx/SNI/Paginas/default.aspx>, consultado, abril, 2009.
- Didou, Sylvie y Gérard Étienne (2010) *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*, ciudad de México, ANUIES.
- ----- (2011) “El sistema nacional de investigadores en 200_: un vector para la internacionalización de las elites”, en UNAM, *Perfiles educativos*, 2 (12): 29-47.
- Domínguez, Raúl (2007) *Panorama general de la investigación en institutos y centros de humanidades de la Universidad Nacional durante el siglo XX*, México, UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Ducoing Watty, Patricia (2001) “La Escuela de Altos Estudios y el Origen de la Pedagogía Universitaria en México” en Piñera, David (coord.) *La Educación Superior en el Proceso Histórico de México*. Tomo II, Siglo XIX/ Siglo XX, Mexicali, SEP-UABC, ANUIES.
- Fortes, Jacqueline y Lomnitz Larissa (1991), *La formación del científico en México: adquiriendo una nueva identidad*, ciudad de México, Siglo XXI y UNAM.
- Foucault, Michel (1979a) “Los intelectuales y el poder (entrevista Michel Foucault- Gilles Deleuze)” en Michel Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid. Edición de la Piqueta.
- ----- (1979b) “Las relaciones de poder penetran en los cuerpos” en Michel Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, Edición de la Piqueta.
- ----- (1979c) “Verdad y poder” en Michel Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, Edición de la Piqueta.
- Fox Keller, Evelyn & Moglen, Helen (1987) Competition and Feminism, Conflicts for Academic Women, *Signs, Journal of Women in Culture and Society*, vol. 12, núm. 3, pp., 493-511.
- Fox Keller, Evelyn (1982), “Feminism and Science”, *Signs*, 7(3): 589-602.
- Galaz Fontes, Francisco (2001) El catedrático novohispano en Piñera, David (coord.) *La Educación Superior en el Proceso Histórico de México*. Tomo I, Panorama General: épocas prehispánica y colonial, Mexicali. SEP-UABC, ANUIES.
- Galván Lafarga, Luz Elena (2003), “Historias de mujeres que ingresaron a los estudios superiores. 1876-1940” en Arredondo, María Adelina (coord.)

Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México, ciudad de México, UPN-Miguel Ángel Porrúa.

- García Salord, Susana (1998), "Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales". Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- ----- (1999a) "Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio", *Sociológica*, 14 (41):61-81.
- ----- (2000) "La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades" en Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.) *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*. Tomo III: Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?, ciudad de México.CEIIH-UNAM.
- ----- (2009) El devenir de la universidad como espacio público: una trayectoria larga e incierta, documento inédito, México.
- ----- (2010) "El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1): 103-119.
- Garciadiego Dantán, Javier (1997) "De Justo Sierra a Vasconcelos. La Universidad Nacional durante la revolución mexicana", *Historia Mexicana*, 46 (4): 769-819.
- Gil Antón, Manuel *et al.* (1994) *Los rasgos de la Universidad, un estudio sobre los académicos mexicanos*, ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil Antón, Manuel (2000) "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México" en *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo (2004) Philip Altbach, (Coord.)*, ciudad de México. UAM.
- Gingras, Yves (2003) « Idées d'universités », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 148:3-7.
- Goode, Jackie (2000) « Is the position of women in higher education changing ? » en Tight, M. (ed.) *Academic work and life : what it s to be an academic, and how this is changing. International Perspectives on Higher Education Research*, vol. 1, pp. 243-283.
- Góngora Jaramillo, Edgar Miguel (2009) "El prestigio académico en los departamentos de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana" Tesis de maestría, ciudad de México, DIE-Cinvestav,

- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990), *Historia de la Educación en la Época Colonial. La Educación de los criollos y la vida urbana*, El Colegio de México.
- González González, Enrique (2008), "Ser catedrático en la Real Universidad de México", en Alvarado, María de Lourdes y Leticia Pérez (2008), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México I. La educación colonial*, ciudad de México IISUE-UNAM, documento digital.
- Grediaga Kuri, Rocío (2000), "La profesión académica en México: mecanismos de evaluación, renovación y proceso de consolidación" en Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.) *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*. Tomo III: Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?, ciudad de México, CEIICH-UNAM.
- ----- (2001) "Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11): 95-117.
- Haraway, Donna (1988), "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", *Feminist Studies*, 14 (3): 575-599.
- Harding, Sandra (1996) *Ciencia y Feminismo*, Madrid, Morata.
- Ibarra Colado, Eduardo (2000), "Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?" en Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.) *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*. Tomo III: Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?, ciudad de México, CEIICH-UNAM-
- Ikonikoff, Moïses (1973) « Rôle de l'Université et des étudiants dans le développement de l'Amérique latine », *Tiers Monde*, 11 (41) :169-182.
- Jiménez Mier y Terán, Fernando (1982), *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*, ciudad de México, Foro universitario, Ediciones cultura popular,
- Kent, Rollin (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, ciudad de México, Nueva Imagen.
- Kiss, Diana; Barrios, Olga y Álvarez, Judith (2007), "Inequidad y diferencia. Mujeres y desarrollo académico", *Revista Estudios Feministas*, 15 (1): 85-105.
- Lozano Armendares, Teresa (2001), "Las mujeres de la Colonia en Blanco", Francisco (Coord.) *Mujeres mexicanas del siglo XX. La otra revolución*, ciudad de México, Edicol-UAM-IPN-UNAM-UAEM-UANL-UAEM-UACM,.

- Malo, Salvador (1986), "El Sistema Nacional de Investigadores", *Ciencia y Desarrollo*, 67 (XII): 55-73.
- Mariske, Renate (2001), "La Universidad Nacional de México (1910-1929) en Renate Marsiske" (coord.) *La Universidad de Mexico. Un recorrido histórico del a época colonial al presente*, ciudad de México, Plaza y Valdés y UNAM.
- Mendieta y Núñez, Lucio (1939), "El Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional", *Revista Mexicana de Sociología*, 1 (1): 3-18.
- ----- (1955), "Veinticinco años del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México", *Revista Mexicana de Sociología*, 17 (2/3): 231-256.
- Mendoza Rojas, Javier (2001) *Los conflictos de la Universidad en el siglo XX*, ciudad de México, UNAM, Plaza y Valdés.
- Merton, Robert (1973), *La Sociología de la Ciencia 2*, Madrid, Alianza Universitaria.
- Morán Oviedo, Porfirio (2003), *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*, ciudad de México, CESU-Plaza y Valdés.
- Ordorika, Imanol (2006), *La disputa por el campus: poder, política y autonomía en la UNAM*, ciudad de México, Plaza y Valdés-UNAM.
- Ortner, Sherry & Harriet Whitehead (1981) "Introduction: Accounting for Sexual Meanings" en Ortner & Whitehead (eds.), *Sexual Meanings, The cultural construction of gender and sexuality*, Nueva York, Cambridge Univeristy Press.
- Pacheco Méndez, Teresa (1994), *La organización de la actividad científica en la UNAM*, ciudad de México, CESU, Miguel Ángel Porrúa.
- Padilla Arroyo, Antonio (2008) "Saberes y catedráticos en el Instituto Científico y Literario del Estado de México" en Alvarado, María de Lourdes y Leticia Pérez (2008), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México II. De la Ilustración al Liberalismo*, ciudad de México, IISUE-UNAM, documento digital.
- Paoli Bolio, Francisco José (1990) (coord.) *Desarrollo y organización de las Ciencias Sociales en México*, ciudad de México, CEIICH-UNAM/ Miguel Ángel Porrúa.
- Pavón Romero, Armando (1992) "Universitarios y oidores. Un tipo de catedrático de leyes y cánones en el siglo XVI", *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, 161-171.
- ----- (1993) "Los estudiantes en la cátedra" en Armando Pavón y Clara Inés Ramírez, *El catedrático novohispano: oficio y burocracia en*

el siglo XVI, La Real Universidad de México, ciudad de México, Estudios y textos IV, UNAM.

- ----- (2001a), "La Universidad de México en la sociedad novohispana. Siglo XVI", *Anales de Antropología*, 35 (1): 361-379.
- ----- (2001b), "La organización escolar" en Marsiske, R.(coord.) *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, ciudad de México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés.
- ----- (2001c) "La población universitaria" en Marsiske, R.(coord.) *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, ciudad de México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés.
- Pavón, Armando y Clara Inés Ramírez (1989) "La carrera universitaria en el siglo XVI. El acceso de los estudiantes a las cátedras" en Renate Marsiske (coord.) *Los estudiantes, trabajos de historia y sociología*, ciudad de México, CESU-UNAM.
- Peregrina, Angélica (2001), "La Universidad de Guadalajara y el Instituto de Ciencias: los vaivenes educativos (1834-1867)" en Piñera, David (coord.) *La Educación Superior en el Proceso Histórico de México*. Tomo II, Mexicali, Siglo XIX/ Siglo XX, SEP-UABC, ANUIES.
- Pérez Franco *et al.* (1991), "Los académicos de las universidades Mexicanas: Discusión conceptual y Dimensiones para la Investigación". *Sociológica*, No. 15. UAM, México.
- Pérez Puente, Leticia (1998), "Las cátedras de la Universidad de México: entre estudiantes y doctores" en Leticia Pérez (coord.) *De maestros y discípulos México. Siglos XVI-XIX*, ciudad de México, CESU-UNAM.
- Pérez Tamayo, Ruy (2010), "El siglo XX, II (1952-2000)" en Ruy Pérez Tamayo (coord.) *Historia de la Ciencia en México*, ciudad de México, Fondo de Cultura Económica y Conaculta.
- Pinto, Louis (2002, *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*, ciudad de México, Siglo XXI.
- Piñera, David (2001) "Introducción" en Piñera, David (coord.) *La Educación Superior en el Proceso Histórico de México*. Tomo II, Siglo XIX/ Siglo XX, Mexicali, SEP-UABC, ANUIES.
- Pitt-Rivers, Julian (1977) *The fate of Shechem: or, The politics of sex: essays in the anthropology of the Mediterranean*, New York, Cambridge University Press.
- Ramírez López, Celia (2002) "Semblanza histórica de la Universidad Nacional Autónoma de México" en Piñera Ramírez, David (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México*, T.IV, Semblanza de Instituciones, Mexicali. SEP, UABJ y ANUIES.

- Remedi Allione, Eduardo (2004) (coord.) *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*, Plaza y Valdés Editores, ciudad de México.
- Ridgeway, Cecilia (2001), « Gender, Status and Leadership », *Journal of Social Issues* 57 (4): 637-655.
- Ríos Everardo, Maribel (2005), “El impacto de los procesos de globalización en las representaciones científicas de las y los investigadores de la UNAM” en *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, México, ciudad de México. CEIICH-UNAM y Plaza y Valdés.
- Rodríguez Magda, Rosa María (1999), *Foucault y la genealogía de los sexos*, Barcelona, Anthropos & UAM.
- Romo Beltrán, Rosa Martha (1996), “Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología”, *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 1 (2): 378-390.
- Rosas Escamilla, Rocío (2006), “Merton y el sillón 41 en los sistemas sociales: la evaluación académica para el emeritazgo.” Tesis de maestría en ingeniería en sistemas (planeación), ciudad de México, UNAM.
- Sánchez de Aparicio, Gabriel *et al.* (2009), “Aportes a la Reconfiguración de la profesión académica desde la perspectiva de la diversificación de funciones y la satisfacción laboral”, Memorias del Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Schiebinger, Londa (1987) “The History and Philosophy of Women in Science: A Review Essay”, *Journal of Women in Culture and Society*, 12 (2): 305-332.
- Sierra, Justo (1971) *La Educación Nacional*, T.VIII, Obras Completas, ciudad de México, UNAM.
- ----- (1977), *La Educación Nacional*, Tomo III. Obras completas, ciudad de México, UNAM.
- Soberón, Guillermo (1974), *La investigación y la Universidad*, ciudad de México, El Colegio Nacional.
- ----- (1975), “La investigación como función universitaria esencial”, Ponencia leída en agosto, Moscú, ciudad de México, El Colegio Nacional.
- Staples, Anne (2005) *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, El Colegio de México, ciudad de México.
- Tabak, Fanny (2005), “Cómo ampliar la masa crítica en ciencia y tecnología: la contribución de las mujeres” en *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, ciudad de México, CEIICH-UNAM y Plaza y Valdés.

- Tank de Estrada, Dorothy (1976), “Historia social de la educación: un campo por explorar (El caso de la educación primaria en la ciudad de México”, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 2 (VI).
- ----- (2008), “La Universidad de México en tiempos de guerra (1810-1821). Doctor Tomás Salgado, Rector universitario y comisionado de primeras letras” en Alvarado, María de Lourdes y Leticia Pérez (2008), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México II. De la Ilustración al Liberalismo*, ciudad de México, IISUE-UNAM, documento digital.
- Torres Montero, Gabriela (2001), “La Educación Profesional en la Posrevolución. El caso de la Universidad de San Luis Potosí (1920-1923)” en Piñera, David (coord.) *La Educación Superior en el Proceso Histórico de México*. Tomo II, Mexicali, Siglo XIX/ Siglo XX, SEP-UABC, ANUIES.
- Tuñón Pablos, Julia (2001) “Las mexicanas del siglo XIX. Entre el cuerpo y el ángel” en Blanco, Francisco (Coord.) *Mujeres mexicanas del siglo XX. La otra revolución*, ciudad de México, Edicol-UAM-IPN-UNAM-UAEM-UANL-UAEM-UACM, , T.IV.
- UNAM (2008) “Agenda estadística”, documento electrónico, www.unam.mx, consultado en mayo, 2009.
- Valdés Silva, María Candelaria (2008), “El perfil de los profesores ateneístas del siglo XIX. Una mirada desde la escuela” en Alvarado, María de Lourdes y Leticia Pérez (2008), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México II. De la Ilustración al Liberalismo*, ciudad de México, IISUE-UNAM, documento digital.
- Villa Lever, Lorenza (2001), “El mercado académico: la incorporación y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11): 63-77.
- Wegener, Bernd (1992) “Concepts and measurement of prestige”, *Annual Review of Sociology*, vol. 18, pp. 253-280.

