

ESTAS PARALELAS

15 años después

Políticas, cambios
y continuidades
en universidades
públicas en México

Adrián Acosta Silva
Coordinador

LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL IMPERIO DE LAS PROPINAS

MANUEL GIL ANTÓN

En recuerdo de Eduardo Ibarra Colado

ESTAMOS

Somos los mismos, pero otros a su vez. De aquel mayo de 1998 a nuestros días —cuando la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez cumplía 25 años— nos separan 15 vueltas que acabó el planeta alrededor del sol: tres lustros más. Las instituciones de educación superior, uncidas nuestras vidas al bies de sus enaguas, han seguido sus “historias paralelas”.

Ellas, ¿se fortalecen o son cada vez más dependientes de las políticas externas? Nosotros, además de ciertos achaques y cambios físicos y de pareceres impensables hace tiempo, ¿entendemos mejor lo que nos ha sucedido, o estamos a merced de los vientos que surgen de los escritorios de los hacedores de esos programas, tan a menudo típicos aprendices de brujo?

Cumple la UACJ 40 años, y siempre me ha parecido todo un signo que, en el país, la mayoría de los profesores que formamos parte de la planta académica de las IES fundadas en los primeros años de los setenta del siglo pasado, e incluso en los sesenta, seamos mayores (más añosos) que nuestras propias casas de estudio. Quien esto escribe tiene 18 años más que la UACJ, y contando...

¿Modernidad tardía? ¿Expansión acelerada que implicó la contratación de jóvenes en magnitudes antes inauditas para ser, o hacer de cuenta, que éramos académicos? ¿Arreglo, a valores entendidos, con las clases medias no sujetas a control corporativo clásico y, por ende, fieles al régimen de la revolución por medio del beneficio, que no derecho, a la educación superior? ¿Movilidad social añorada, anhelada, imposible en los términos antiguos pero, sin duda, ascendente al menos en la estructura de los prestigios?

Habrà, sin duda, de todo esto y más. Lo que interesa, en este diálogo propiciado por nuestros colegas del antiguo Paso del Norte, es continuar hablando así, en gerundio, que es en gerundio el acaecer de la vida: enhorabuena, de nuevo, por este lugar de diálogo, discusión, aprendizaje y estudio. Por eso, gracias. Y recordando a Octavio Paz, frente al "olvidado asombro de estar vivos", seguimos aquí: estamos.

UN VISTAZO A LA LARGA DURACIÓN

A mi juicio, la mejor conjetura ofrecida hasta ahora para comprender la expansión no regulada¹, en términos académicos, del Sistema de la Educación Superior (SES) durante los años sesenta y setenta del siglo XX, la ha propuesto Olac Fuentes Molinar: tuvo como hilo conductor un *intercambio político* (Rusconi, 1985) entre el Estado y las nuevas clases medias, surgidas en el contexto del desarrollo del país durante las décadas del crecimiento sostenido, del crecimiento que, visto desde nuestros días tan arduos, bien merece el adjetivo de "milagroso". (Fuentes Molinar, 1989).

Por otro lado, la visión más clara de las consecuencias del pasaje de la universidad de élite a la de "masas" se la debemos a José Joaquín Brunner en dos trabajos cruciales (Brunner J.J. 1987 y 1990) en los que

1. Corresponde a lo que Metzger llama *Expansión Reactiva*, consistente en la respuesta a la demanda tal y como se presentaba, sin conducción o planeación alguna. (Metzger, 1987)

aporta no sólo información sobre América Latina, sino un esquema de análisis y varias tipologías para entender lo que tal transición implicaba.

Había que explicar, comprender, intentar dar cuenta de lo que sucedió tal como lo hizo, y no de otra manera. Se trata de un cambio profundo, que ahora, ya iniciada la segunda década del siglo XXI, sigue en proceso. ¿A qué respondía, y hoy responde, esta incoercible necesidad de hallar razones? A una transformación en el nivel de la educación superior que se puede advertir contrastando algunos datos del medio siglo que transcurre entre el inicio de la expansión de la matrícula hasta el sol de hoy. No ha sido trivial.

Tabla 1. Medio siglo en la educación superior mexicana: matrícula, instituciones, personal académico y tasas de cobertura. 1960-2010

1960	2010
80 000 estudiantes	2.9 millones
50 instituciones	3 500 instituciones
10 000 académicos	300 000 académicos
3% TBC*	29% TBC*
2% TNC**	23% TNC

Fuente: Anuarios Estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Informes Presidenciales y datos de la SEP. Elaboración propia y cifras redondeadas. *Tasa Bruta de Cobertura (Cociente que resulta de dividir al total de la matrícula, sin control de edad, entre el grupo de edad normativo en la población (19 a 23 años) ** Tasa Neta de Cobertura (Cociente que resulta de dividir el subconjunto de la matrícula que se encuentra en el rango de la edad normativa, con el grupo de edad entre 19 y 23 años en la población).

En 50 años, la cantidad de estudiantes que no llenarían el aforo del Estadio Azteca² en los sesenta, ahora lo haría 29 veces. El número de instituciones es simplemente incomparable al pasar del orden de las decenas a la de los varios millares. La diferencia entre los puestos académicos actuales y los anteriores es de 290 mil: divididos entre las 5 décadas y entre los días que las conforman, incluyendo sábados, domingos y fiestas de guardar civiles y religiosas, arrojan una cifra impresionante: en promedio, el país tuvo que generar 16 profesores cada 24 horas.

2. Calculado en 100 mil aficionados.

Hubo periodos de mayor expansión que otros en este largo arco temporal. En ciertos decenios la expansión de instituciones y académicos para dar cabida a la matrícula correspondió más a las IES privadas que a las públicas (así fue en los noventa, en que la participación privada pasó de 17 al 33% a nivel nacional), y otros en que fue al contrario: en el presente siglo han sido IES públicas, no universitarias “clásicas”, las que han captado mayoritariamente el incremento de estudiantes. No es un crecimiento lineal, claro, pero es muy diferente el SES en México cuando 2 de cada 100 habitantes ubicados entre los 19 y 23 años de edad asistían a medio centenar de instituciones, a lo que ahora sucede: están inscritos 23 de cada centena. En números redondos, 1 de cada 5 ahora, contra 0.05 apenas ayer en términos históricos, 1960, aunque a nivel de los individuos este plazo sea, con mucha suerte, cerca de la mitad de su vida.

ESTRATOS GEOLÓGICOS

Un lapso tan prolongado como el que se ha considerado, y del que se predica falta de linealidad en su desarrollo, implica —en otro nivel de análisis, dado que la escala de observación *hace* al fenómeno— distinguir sus fases.

Los periodos son análogos, si se permite la imagen, a las capas geológicas que advertimos en el corte de un cerro para dar paso a una carretera. Hay huellas de distintas épocas y sus curvas suelen no ser simétricas. Es el caso y, brevemente, podemos dar cuenta de tres fases que se distinguen por diversas dinámicas y la lógica de la conducción del SES.

1. *Expansión no regulada*: entre 1960 y hasta 1982, el hilo conductor del crecimiento del SES fue la atención simple a la demanda que se multiplicaba tanto por el crecimiento de los sectores medios como por el éxito del Plan de Once Años, iniciado en 1959, que mejoró la retención y el avance entre ciclos previos al superior: entre 1965 y 1970 se inicia el impacto de sus resultados en la cantidad sin precedentes de jóvenes que tocan a las puertas de la educación superior (Martínez Rizo, 2001). En estos años, la pendiente del cre-

cimiento de la matrícula, los puestos académicos y las instituciones fue grande, sobre todo entre 1970 y 1982.

Dado que la intención central era atender a la demanda tal y como se presentaba en términos de programas a cursar, con base en el imaginario social de la máxima movilidad centrada en los campos tradicionales de las profesiones liberales como Derecho, Contabilidad, Ingenierías o Medicina, y en los tipos de institución clásicos, esto es, universidades o institutos tecnológicos, modalidades con larga data en el país, se produjo un fenómeno de masificación o saturación en varios establecimientos universitarios. No estrictamente en la cantidad de jóvenes incorporados con respecto al grupo de edad, mas sí en la cantidad de estudiantes en cada institución y la diversidad de sus orígenes sociales. Hubo un crecimiento desordenado que inundó, e incluso rebasó, la capacidad instalada.

Los profesores se habilitaron con celeridad, las IES se ampliaron en cuanto a espacios, pupitres y aulas, sin relación equivalente con la mejoría en calidad de los insumos. Dar cabida, ensanchar los límites físicos de los establecimientos, no es, necesariamente, incluir para garantizar, en la misma medida, el acceso al conocimiento; pero a fin de cuentas había más egresados del bachillerato con oportunidades en el siguiente ciclo. Estamos frente a un *Estado benevolente* en el trato a las instituciones, sobre todo luego de la matanza de 1968; a su vez, es una *Autoridad indiferente* en cuanto a la regulación académica y que se presenta ante amplios sectores sociales como un *Estado providente*: otorga, de manera generosa, un bien público y su símbolo de futuro. Concede, regala: produce beneficiarios, no usuarios de un derecho.

2. *Crisis: fin del intercambio político y cambio en la función del Estado: de providente a negligente*: a partir de 1983 y hasta 1990, como resultado de una crisis económica muy honda, que implicó la pérdida promedio del 60% del poder adquisitivo de los salarios universitarios y los presupuestos institucionales, de la noción de inversión política en el gasto educativo, se pasó a la idea de gasto innecesario pues el rendimiento político era marginal si no es que contrario.

Se restringen los presupuestos, los grados en la pendiente de las curvas de crecimiento de todos los elementos del SES se reducen —se estanca el incremento de las tasas de cobertura, así como el número promedio de puestos académicos y cantidad de IES fundadas en el periodo.

No hay, tampoco, regulación académica en el ajuste. Se carece de una estrategia en el recorte, salvo un programa que será luego emblemático (el Sistema Nacional de Investigadores, SNI¹³) y queda claro que el anterior *Ogro filantrópico* pasa a ser un economista enjuto de traje gris, pero avaro y, sobre todo, negligente. No parece importarle la educación superior, al menos no su crecimiento. La deja a la deriva, con la inercia de su falta de regulación pero en la estrechez económica.

3. *Reorganización del sistema: el Estado evaluador "a la distancia" y el predominio de las monedas.* Inicia un cambio notable en la conducción del SES, semejante al ocurrido en la dirección del país. Coinciden en la crítica y rechazo a la forma de haber llevado las cosas en lo general (un estado proteccionista enorme, obeso y cargado de subsidios generalizados) y en el sector (un sistema hinchado, pobre en resultados políticos y académicos). No se puede seguir así: ha de reorganizarse el nivel de estudios. Esta mutación ocurre entre 1990 y nuestros días.

Se concibe al pasado como un error, sin comprender la importancia de la expansión de esta oportunidad de estar en contacto, de modo desigual, pero real con el saber avanzado o los espacios en que se cultiva por parte de sectores sociales excluidos hasta entonces. Por ello, se proponen los nuevos dirigentes, la nueva élite conductora (¿gestora?) del SES enmendar el entuerto. ¿Cómo? Habida cuenta del "éxito" del SNI y su modalidad de condicionar apoyos económicos, no salariales, a los que "verdaderamente" hacían investigación y, por ende, eran "realmente" académicos, tal lógica fue empleada como la palanca para mover al mundo universitario.

3. A petición de un grupo de científicos, y con el argumento real de la caída en los salarios, y otro menos sostenible en cuanto a que ello derivaría en la fuga de los talentos mexicanos al extranjero, se instala en el país una modalidad de pago adicional, de naturaleza no salarial (una beca) sin carga impositiva, para los científicos que presenten, en evaluaciones periódicas, sus productos ante comisiones dictaminadoras de pares. La cantidad de dinero recibida paliaba, y en el caso de los integrantes del Sistema al máximo nivel quizá resarcía, la caída en los sueldos que la crisis produjo.

La clave es la introducción de un sistema de gestión del sistema a través de la modalidad de Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC), válido para los académicos como para las IES: en el caso de los primeros, a través de ingresos adicionales al salario (este último casi invariante salvo ajustes inflacionarios tardíos) a condición de ser evaluado según parámetros establecidos, "deseables", que no decidieron la IES donde se trabajaba, sino la Subsecretaría de Educación Superior y la de Hacienda si se trataba de las TMC "domésticas", esto es, las que se otorgan al interior de las instituciones, o por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Conacyt, para las TMC externas (SNI); por otra parte, en relación con las instituciones, la nueva manera de relación consistió en la dotación del subsidio en sus niveles más bajos, indispensable para cubrir los gastos elementales, y todo ingreso adicional condicionado al concurso por fondos extraordinarios en bolsas específicas, también dependiente su obtención al correcto llenado de formatos, veleidades, ocurrencias o diseños de cómo deberían ser — "deseables" se afirma de nuevo— las cosas en las IES "de verdad".

Las TMC, paradójicamente, se iniciaron en el país como nueva forma de relación del Estado "delgado" con los grandes investigadores y luego con los académicos universitarios. Mucho después, fueron empleadas como lógica central en los esquemas para abatir la pobreza. Los programas *Oportunidades* y *Progresá* son ejemplares en la lógica de dotar de recursos a familias pobres, que se comprometían a cumplir ciertas condiciones: monedas que se transfieren si y solo si se cumplen determinados requisitos. ¿No es lo mismo, realmente lo mismo, la transferencia de recursos adicionales no salariales —monedas— a los académicos o las IES si cumplen con ciertas condiciones? Puede resultar sorprendente, e incluso insultante para algunos de sus fundadores, establecer esta comparación entre la casta privilegiada de los científicos mexicanos con los pobres extremos, pero es así. La lógica de fondo es la misma: ¿dinero adicional? Claro que sí, nada más es preciso cumplir ciertas condiciones previas a su transferencia individualizada.

Esa ha sido, y sigue siendo, la lógica que conduce al sistema desde hace 30 años si datamos el origen con la fundación del SNI, o 24 si fijamos

los inicios en 1989/90 con el arranque de los primeros sistemas de becas, estímulos, primas o cualquier otra denominación al interior de las IES.

LAS PARALELAS NUNCA SE JUNTAN

Dicen los que saben que solo en un espacio euclidiano este principio se cumple. Quedémonos en las coordenadas espaciales como las concebía el geómetra griego, donde este axioma se sostiene. ¿No se juntan las paralelas? ¿Qué significa esto para nuestro tema y diálogo?

Que si nos reunimos hace 15 años, en 1998, la lógica de conducción del SES con base en las TMC ha sido invariante: sólo se ha sofisticado hasta el extremo. Y eso es lo que considero que se ha mantenido como hilo conductor en los tres lustros que nos separan. Las IES, cada una con su historia y tradiciones, ha seguido, inevitablemente, transcurso paralelo: sus individuos tras las monedas y las instituciones concursando por fondos extraordinarios de manera similar. Unos corren por alcanzar al tren del SNI, y las becas, estímulos o primas al desempeño, las IES tratan de abordar la escalera eléctrica que significa el dinero de un Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) aprobado por expertos.

Así podemos cerrar la mirada a las tres etapas geológicas que en un corte analítico se pueden advertir en las laderas de la historia del SES nacional. De manera esquemática:

- Expansión no regulada/crisis profunda/reorganización monetaria (etapas).
- Estado benevolente/Estado negligente/Estado condicionante (gubernabilidad).
- Sostener la expansión/resistir la crisis/transformarse o perecer (tareas para vivir).

Las TMC tienen tres pasos: el primero es *localizar* al futuro "beneficiario"; luego *focalizar* la atención en él y, por último, *condicionar* la transferencia de fondos al cumplimiento de ciertos indicadores. Es el cambio en los indicadores la forma en que los orquestadores de sistemas de

TMC pregonan su idoneidad y pertinencia. Veamos el cambio en dichos guarismos.

ALGUNAS FOTOS DEL IMPACTO DE LAS MONEDAS

Nos podemos concentrar en los académicos, aunque un trabajo semejante se podría hacer con las IES y su relación con los fondos especiales de recursos.

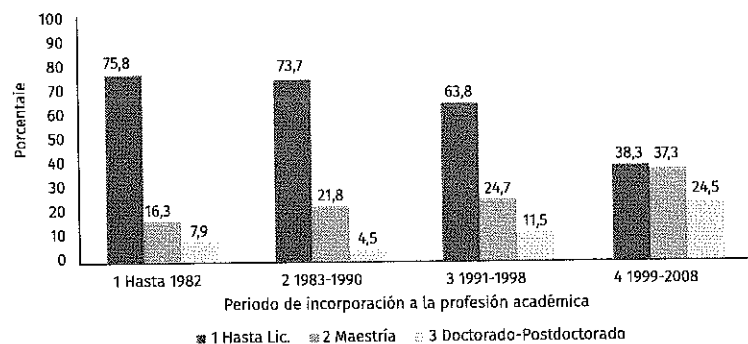
Una de las más importantes razones para transferir dinero adicional al salario estuvo orientada a cambiar los perfiles formativos de los académicos. Es la que tomaremos como ejemplo de la eficacia de estos programas en el cambio de los registros contables. Si la mayoría ingresó al servicio docente sin contar con un grado mayor al que buscaban sus estudiantes, e incluso sin haber terminado la licenciatura, era preciso cambiar las cosas. Los nuevos gerentes del sector decidieron corregir esa falencia, a su entender inexplicable. ¿Los alicientes del cambio? Dinero y prestigio. Poderosos caballeros, grandes incentivos dirían los economistas, para una especie, la humana, en que los recursos y la fama dan cimientos a la definición precisa del hombre como "un ser constructor de jerarquías" (Houellebeck, 2012, p. 194)

En la Gráfica 1, se puede apreciar cómo el impulso al ingreso a la profesión académica, a partir del final de los años 90, modificó de manera considerable los requisitos de incorporación en materia de credenciales. En las fases de expansión y crisis, los actuales Profesores de Tiempo Completo (PTC) ingresaron, de forma predominante, con la licenciatura como máximo grado obtenido. Tres cuartas partes en los dos primeros periodos, y dos tercios en el tercer corte temporal; ya en el último, que cubre 20 años, la proporción de los grados entre los nuevos PTC es muy diferente: un tercio con licenciatura, otro con maestría y ya una cuarta parte con el doctorado en las alforjas. Esto se debe, por un lado, a la intención clara en el proceso de selección de incorporar personas con grados avanzados y, por otro, a que la dotación social de personas con este tipo de rasgos era mucho mayor a la que existía en las décadas anteriores.⁴ Una política pública encontró en la disponibilidad social de aspirantes, abundancia re-

4. Al inicio de la expansión y durante los setenta, los censos de población indicaban que sólo el 1% aproximadamente contaba con un grado superior a la licenciatura. Y eran muy pocos los que habían culminado el grado inicial de la educación superior. Precisamente como consecuencia de la expansión, ya en los 90 y en la primera década del siglo XXI eran muchos más.

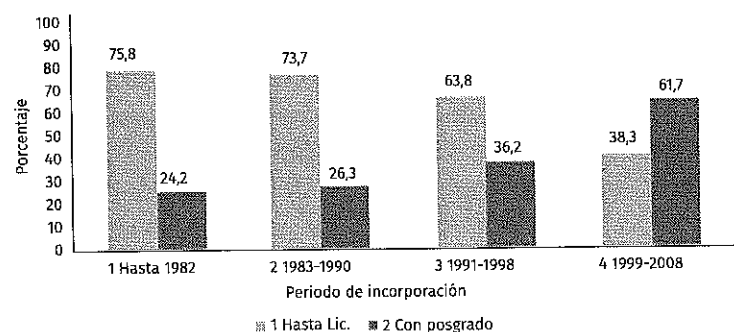
lativa con tal nivel de habilitación formativa. La Gráfica 2 muestra la misma información, pero agregada entre los colegas que ingresaron sólo con la licenciatura y los que ya contaban con un posgrado.

Gráfica 1. Grado al ingreso a la profesión académica por periodo de incorporación



Fuente: Proyecto: La reconfiguración de la profesión académica (RPAM), coordinado por Jesús Francisco Galaz Fontes (2006-2010). Ver: Galaz Fontes, J.F et alio, 2012.

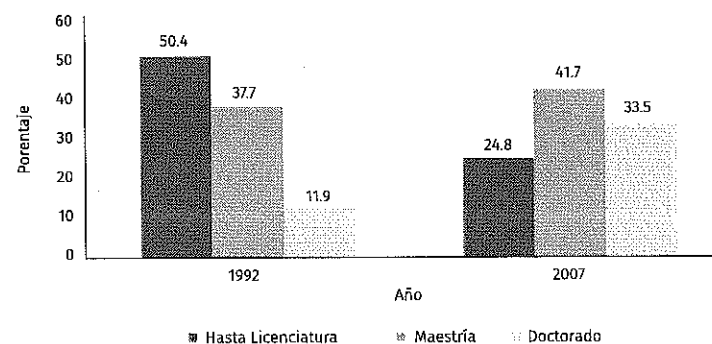
Gráfica 2. Grado al ingreso a la profesión académica por periodo de incorporación



Fuente: Proyecto: La reconfiguración de la profesión académica (RPAM), coordinado por Jesús Francisco Galaz Fontes (2006-2010). Ver: Galaz Fontes, J.F et alio, 2012.

Tal vez sea más interesante, en términos del impacto de las TMC y su fuerte énfasis en los grados, observar el cambio en la composición de la planta de PTC en el país si comparamos 1992 (el inicio de las políticas de "pago por mérito") y 2008, año en que se llevó a cabo el más reciente estudio sobre la profesión académica en México, coordinado por Galaz Fontes, y en el que las TMC han llegado a niveles de sofisticación agudos.

Gráfica 3. Grado máximo en 1992 y 2007

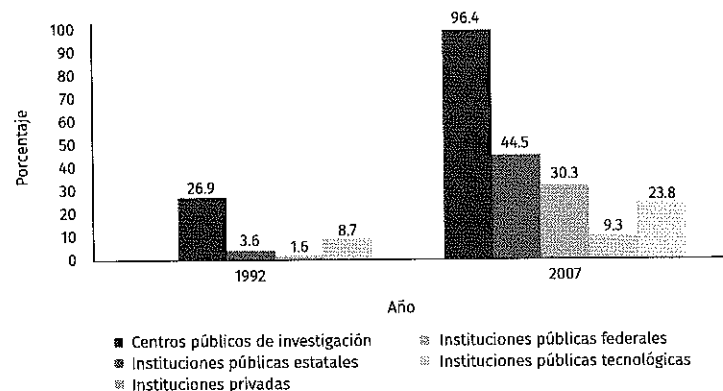


Fuente: Para 1992, Gil Antón, M. et alio (1994) y para 2008, Galaz Fontes, J.F. et alio 2012.

Como se puede advertir en la Gráfica 3, la foto de los grados máximos alcanzados en 1992, al compararlos con los de 2007, es de alto contraste. La modificación a la mitad de los licenciados, el crecimiento menor, pero incremento al fin, de las maestrías, y sobre todo la multiplicación por 3 de los doctores no puede ser entendida sin la política de TMC llevada a cabo. La variación en la estructura de la planta de PTC en 15 años no se explica, más que en un 25%, por el ingreso de jóvenes con grados altos en su incorporación: el grueso del cambio, tres cuartas partes, es resultado de un proceso de "reingeniería" certificadora, apoyada por acciones específicas, como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), que dieron paso al estudio de grados superiores mientras ya se era parte del personal académico.

Tampoco es el caso que se haya concentrado el cambio sólo en algún tipo de instituciones —se podría pensar que el cambio general hubiera ocurrido en las más consolidadas—, sino que alteró los grados máximos en los distintos tipos de IES. La Gráfica 4 lo muestra con claridad:

Gráfica 4. Doctores por tipo de institución. 1992-2007



Fuente: Proyecto: La reconfiguración de la profesión académica (RPAM), coordinado por Jesús Francisco Galaz Fontes (2006-2010). Ver: Galaz Fontes, J.F et alio, 2012.

En el 92 no se registraron datos para el equivalente a los Centros Públicos de Investigación, de tal manera que la comparación no es posible, pero en los demás tipos de IES sí: en las federales el cambio en la proporción de doctores no es menor entre sus TC: por cinco puntos no llega a ser la mitad; en las estatales, el cambio es espectacular: el factor de su multiplicación se acerca a 10, ubicando a los doctores en una tercera parte. Los tecnológicos también registran un salto notable y las IES privadas no quedan fuera del fenómeno.

¿DE LA DIFERENCIACIÓN A LAS CASTAS O ESTAMENTOS?

Las cuatro gráficas presentadas dan cuenta del impacto de la política: el impacto es innegable y cuantioso. Es ya otra pregunta, e ineludible, si tal impacto o las modificaciones observadas son “éxito” en relación a lo sustantivo, a la calidad académica de las funciones universitarias. Antes de hacerlo, conviene mostrar cómo estas acciones han generado una segmentación entre el subconjunto de los PTC en el país.⁵ Esto es ya, como veremos, más que una conjetura pues hay información que la hace sostenible con base en evidencia.

Galaz Fontes desarrolló una tipología a la que nombró “Grado Máximo/SNI”. Consiste en diferenciar a los PTC de acuerdo con la relación que guarda su máxima credencial con la pertenencia o no al Sistema Nacional de Investigadores, que es la fuente de monedas adicionales al trabajo que compite con las otras TMC (internas a las IES) en montos o los supera, pero es imbatible en cuanto al prestigio asociado. Es de tal manera relevante la pertenencia al SNI, que se ha pasado de “estar en el SNI” a “ser SNI”. Los verbos son centrales: no es insignificante el cambio de *estar en una nómina* que aporta ingresos adicionales, a *ser parte de una casta* de nobles, como si la constancia de pertenencia al Sistema fuese marca en el código genético de los prestigios.

Galaz clasifica los PTC según su grado académico: los dos primeros, licenciatura y maestría, no son suficientes para estar en el SNI, que requiere doctorado como grado indispensable. Sigue otro subconjunto, que cuenta con doctorado pero no es parte del Sistema, y por último a los que además del grado doctoral pertenecen al SNI.

Estos cuatro tipos de académicos tienen tres fuentes de ingresos: los recursos derivados del contrato institucional (salariales y prestaciones), las TMC internas que se pueden obtener en las IES en que están adscritos y las externas por antonomasia: los dineros provenientes del SNI. Galaz, con buen tino, considera que relacionar el sitio que se ocupa en la tipología “Grado Máximo/SNI” con los ingresos promedio de cada

5. De los 340 mil puestos para el trabajo académico en todos los tipos de IES en México, 80 mil son de TC. Esto es un poco menos de la cuarta parte. La educación superior sigue a cargo, sobre todo en la docencia, de profesores por horas, muchos de ellos de “Tiempo Repleto” debido a que laboran la jornada completa en las aulas, al agregar plazas o contratos de tiempo parcial o asignatura. Otros son profesionales que asisten unas cuantas horas a las labores docentes, estando su centro de trabajo fuera de los linderos universitarios.

subconjunto y sus distintas fuentes, echa luz sobre las consecuencias del sistema de TMC en el conjunto de los académicos profesionales —por su tipo de contrato (TC): se han generado segmentos, estamentos, estratos, ¿clases? Veamos:

Tabla 2. Ingreso mensual aproximado y su origen —fuentes de ingreso— para los académicos de tiempo completo. Tipología Grado Máximo/SNI. Pesos 2007 (N=1775)

Tipología grado Máximo/SNI	N	Ingreso contractual*	TMC (internos y externos**)	Ingreso total	Porcentaje de TMC sobre ingreso total
1. Licenciados/ No SNI	318	\$20 917	\$1 547	\$22 464	7%
2. Maestros/ No SNI	751	\$23 192	\$4 199	\$27 391	15%
3. Doctores/ No SNI	237	\$28 912	\$7 878	\$36 790	21%
4. Doctores/ Sí SNI	330	\$26 546	\$26 260	\$52 806	50%
Total (Promedio)	1 636	\$24 258	\$9 139	\$36 582	%25

ingreso contractual incluye salario, prima de antigüedad y otras prestaciones. **Las TMC consisten en las internas a las IES (becas, estímulos, primas u otras denominaciones) más las que derivan en el cuarto tipo del Sistema Nacional de Investigadores. Fuente: Galaz Fontes y Gil Antón, 2013

* El ingreso contractual incluye salario, prima de antigüedad y otras prestaciones. **Las TMC consisten en las internas a las IES (becas, estímulos, primas u otras denominaciones) más las que derivan en el cuarto tipo del Sistema Nacional de Investigadores. Fuente: Galaz Fontes y Gil Antón, 2013

Recordemos: en el Cuadro 2, todos son profesoras y profesores de tiempo completo. Del total, sólo 20% (330) están en el estrato de mayores ingresos. Si observamos al conjunto de doctores, a pesar de que contar con tal grado, teóricamente, habilita para realizar investigación, sólo 58% (237) pertenece al SNI. Dos datos importantes: un par de cada 10 PTC ha llegado al nivel máximo de ingresos y prestigio y casi 6 de cada 10 doctores están inscritos en algún nivel del Sistema.

Por otra parte, todos los PTC perciben TMC internas, pero la pertenencia al SNI, si centramos la atención en la segunda columna de ingresos (correspondiente a los ingresos no salariales) muestra una diferencia en-

tre los doctores/SNI contra los licenciados/no SNI de \$24 730 pesos. Esto es, las TMC que captan los licenciados, el tipo 1, son 17 veces menos que las del tipo 4. Y los doctores con reconocimiento nacional casi triplican las TMC internas y externas que los doctores “a secas”: no obstante, los doctores sin pertenencia al SNI están cerca de duplicar sus ingresos por esa vía en comparación con sus colegas con maestría. Esto es, tanto el grado de doctor, como la presencia en la nómina del Sistema Nacional, son factores multiplicadores de los ingresos, y en no poca monta.

Paradójicamente, la proporción de ingresos no contractuales que perciben los tipos —esto podría llamarse la parte no estable, dado que depende de la evaluación constante y de la existencia de recursos para los programas de TMC actuales— es creciente; va del 7% al 50% en los polos, pasando por el 15 y 21% en los conjuntos intermedios.

No deja de ser extraño: contra más se avanza en la estratificación de la academia en México, las condiciones de trabajo son ¡más precarias!, aunque mayores los ingresos e incomparable el prestigio. Los ingresos totales, entre el primer agrupamiento y el cuarto están separados por más del doble. Y, como en sistemas muy estratificados, el acceso a los tipos 3 y 4 requiere un rasgo imprescindible, no de nacimiento sino adquirido (como sea que se consiga): ser doctor.

No es de extrañar el crecimiento de esta credencial, como vimos, y por el gran impacto que tiene en los ingresos y el reconocimiento, ha lugar a dudas, o al menos es preciso estudiar con detenimiento, si lo ocurrido en los 15 años que separan a 1992 de 2007 ha sido, predominantemente, un proceso de certificación ligero en exigencia o un cambio sustancial en la capacidad intelectual que conduce a una docencia de enorme calidad e investigaciones muy relevantes.

En síntesis, 15 años después del primer encuentro de nuestras *historias paralelas*, advertimos la continuidad y cristalización de un modelo de conducción de la profesión académica guiado por el dinero, esto es, su monetarización.

FALACIAS, CONJETURAS, RETOS Y DILEMAS

Así las cosas, se puede terminar esta reflexión con el enunciado de una trampa lógica en la valoración de la eficacia de las TMC durante las tres últimas décadas (falacia) y la propuesta de una conjetura fuerte que indicaría la consolidación de los procesos actuales mucho más allá de lo que se supone. De ambas se derivan retos considerables y dilemas.

NO SE SIGUE...

En los dominios de la lógica, un tema crucial es el de las falacias, esto es, aquellas relaciones entre proposiciones que, aparentemente, tienen una secuencia lógica sólida pero que violan algún principio en la concatenación adecuada o correcta que otorga fuerza deductiva a los argumentos.

Por ejemplo: nadie duda de la coherencia y fuerza en el proceso deductivo que da cimiento a la siguiente proposición: si A es mayor que B, y B es mayor que C, necesariamente A es mayor que C. Es el principio de la transitividad, y no es necesario, más que para fines didácticos en las escuelas básicas, poner algún ejemplo.⁶ Hay un momento en que su sólo enunciado, con independencia de un correlato concreto, se advierte como necesario lógicamente.

6. En las primarias suele decirse que si el abuelo es mayor que el padre, y el padre mayor que el hijo, necesariamente el abuelo es mayor que el hijo.

En el caso que nos ocupa, al analizar las tres décadas de políticas públicas guiadas por recursos adicionales, encontramos a las autoridades que enuncian una proposición que parece irrefutable: las TMC (aunque no las llamen así, o se refiera sólo al SNI) han sido exitosas y la propia información que se muestra en este escrito es prueba fehaciente de ello. Por ejemplo: a partir de su "implementación" hay más doctores: al haber más doctores los cuerpos académicos son más sólidos, los "pifis" tienen mejores cimientos, el programa de doctorado de tal IES es de calidad internacional, etcétera.

¿Es falso que haya más doctores? No, los datos que apporto lo demuestran. ¿Es acaso mentira que hay más integrantes en el SNI? No, cada promoción incluye a más. Por lo tanto, exclaman, al haber más doctores e

integrantes del SNI, la política pública ha sido un éxito rotundo. Al parecer, llevan razón. Pero sólo en apariencia, pues lo único malo, para sus intereses, es que han cometido un error lógico, dado que valorar una política pública por el incremento de sus *medios*, y no por el impacto en sus *fin*es, es claramente una falacia lógica y sustantiva: es un *Non sequitur*, esto es, que la conclusión a la que se llega no se deduce por su premisa.

Veamos: las TMC se basan en otorgar, de manera condicionada, una cierta cantidad de medios (monedas) para lograr ciertos fines. En el caso del Programa Oportunidades, se otorga dinero a una familia para que envíe a los hijos a la escuela, asista a los centros de salud y consuman sus integrantes los nutrientes necesarios (estos son los medios) con el objetivo de romper "el círculo de la reproducción intergeneracional de la pobreza" (es este el fin). Escuela, salud y alimentación son elementos (recursos) que, se supone, al incrementarse, aseguran la salida de la pobreza (meta). Por lo tanto, decir que Oportunidades es un éxito pues ha aumentado la asistencia a la escuela, la presencia de las familias en las clínicas o el consumo de los nutrientes, es confundir los medios con los fines: es esa la falacia.

¿Cómo no van a incrementarse los grados de escolaridad, la frecuencia de las consultas o la aplicación de vacunas en las clínicas, si a partir de cumplir con esas condiciones se otorgan las monedas? Es una petición de principio: claro que se incrementan los indicadores de los medios, pues si no fuese así, se pierden los recursos. Pero Oportunidades no tenía *como fin*, como objetivo, hacer crecer los niveles de escolaridad, o la cantidad de consultas. De ninguna manera. El *fin* era romper con la reproducción entre generaciones de la pobreza, dado que se suponía que una generación mejor educada, cuidada en su salud y bien alimentada, conseguiría empleos mejor remunerados y, por lo tanto, ya no sería pobre.

El éxito del programa Oportunidades tiene que ser medido en cuanto al cumplimiento de su fin, no en lo que toca al incremento de los indicadores de sus medios. Esto es, si se llega a dos años más de escolaridad, y se tiene una frecuencia promedio de asistencia a las clínicas excelente, *pero* no se rompe la continuidad de la condición de pobreza entre padres e hijos. Oportunidades ha fracasado como acción pública, dado que no ha conseguido su fin. Ocultar esta falla (sobre todo debida al error

de considerar que habría una gran cantidad de empleos luego de los años necesarios para que los niños pequeños llegaran a la edad de laborar) y, como hábiles prestidigitadores, cambiar de lugar la bolita para presumir que ha sido exitoso porque aumentó la escolaridad, por ejemplo, es falaz: ese era un medio para algo, no un fin y mucho menos *el fin, el objetivo* del programa que comentamos.

Para despejar si en efecto este programa de apoyo social ha sido correcto y ha logrado sus fines, es necesario llevar a cabo una *evaluación del impacto* en sus metas, no una estimación de éxito por el cambio en los guarismos de los medios previstos. Los indicadores de los medios cambian necesariamente si de ello dependen las monedas, pero romper la circularidad de la pobreza no es necesario lógicamente: eso hay que probarlo con indagaciones específicas que aislen otros factores y permitan medir el peso, atribuible al programa, en caso de haber una reducción de la pobreza en la siguiente generación. Se trata, en realidad, de una investigación con un diseño experimental, orientado a relaciones causales. Eso es lo que requiere el análisis de la eficacia de una política pública: medir su impacto.

Lo mismo ocurre con las TMC en la educación superior. Incrementar el número de los académicos con doctorado y tiempo completo, aumentar los integrantes del SNI, otorgar recursos adicionales si se cambiaba de grado máximo o se publicaban artículos, eran los *medios* para mejorar la calidad de las funciones universitarias. Decir que las TMC académicas han sido exitosas porque hay más doctores, más profesores con becas, estímulos o primas al desempeño, e incluso más cuerpos académicos consolidados, o programas de posgrado de calidad extraordinaria, es valorar los medios, pero no considerar los *fines*: ¿Hay evidencia de que la docencia, el compromiso con las IES, la calidad de las investigaciones, el trato personalizado con los estudiantes, la eficiencia no sólo temporal sino en la profundidad del conocimiento de los egresados han mejorado, se han incrementado, han sido logrados estos objetivos? La respuesta es: no. No se niega el posible impacto, pero de lo que se carece es de evidencia al respecto. Sostengo, como conjetura, que será mucho menor, en su caso, la mejoría en las funciones importantes que en el crecimiento de los indicadores, pero es eso, una hipótesis a probar con indagación empírica rigurosa.

Se celebra y se declara correcta —¡larga vida al SNI!— una política como esta porque cada vez hay más académicos en el Sistema, pero si no se valora un crecimiento proporcional al menos con la calidad de lo producido, se está midiendo el éxito por los medios, sin atreverse a valorar si se logró lo que se buscaba.

Tener más doctores en la planta académica tenía como fin (consta en muchos documentos oficiales, especialmente en el Promep) mejorar la docencia, el ambiente académico, la colegialidad, la investigación. No era el fin tener más doctores por los doctores mismos, sino como insumo para lograr efectos en las acciones y labores académicas. Al carecer de evaluaciones de impacto, es inválido, no se sigue, afirmar que las TMC en el SES hayan sido un éxito, pues cambiaron los valores ¡de los medios! Esperar que no hubieran cambiado, dado que por ello se daba dinero, sería absurdo. Lo que está por verse es si el impacto supuesto por el cambio de credencial máxima, por ejemplo, logró mejorar las cosas, los procesos docentes cotidianos y las relaciones académicas.

Como he dicho antes, ha lugar a dudas: la curva en el crecimiento de los grados no parece ser paralela a la curva de la eficiencia terminal o la calidad de la formación recibida; ser doctor no conduce, necesariamente, a mejorar la docencia, pero así se afirmó: de tal manera que de lo que se trata es de medir si en efecto la enseñanza hoy en nuestras universidades —con más doctores— es mejor.

La falacia de confundir fines con medios es muy frecuente, pero falacia al fin. ¿No sería indispensable una evaluación de impacto a 30 años del inicio del funcionamiento de la lógica monetaria? No sé, puedo negar con evidencia contundente, pero tampoco puedo aceptar si se escatiman los resultados del logro y se ofrecen, en cambio, como evidencia de acierto en la política, cambios en la magnitud de los medios. Esperar lo contrario (que no hubiera más doctores cuando se pagó a pasto por logro) carece de sentido.

La velocidad del auto no es el movimiento de la aguja en el velocímetro: el aparato es el medio para indicar el cambio en la rapidez del transcurso del vehículo en el camino. Si se modifica artificialmente, a la alza, el cambio en la manecilla, o los números se alteran en el tablero del

carro, no se sigue que se vaya más rápido. Es, bien visto, un engaño eludir el análisis de la relación entre tiempo y distancia, y ofrecer a cambio un velocímetro sin correcta conexión con el giro de las ruedas.

En síntesis: ¿el cambio en la magnitud de los valores de los medios, establecidos como condición de la modificación de la calidad de la vida universitaria, corresponde, efectivamente, con lo que se esperaba? No se sabe. Ha lugar a dudas. Es preciso averiguarlo. Por ende, festinar la idoneidad de una acción pública por la variación en los valores de los insumos, sin parar mientes en los resultados es inadecuado, y en caso de hacerlo así las autoridades educativas, supuestamente bien formadas como científicos, hay un agravante: hágase la ciencia exigente, pero en el trabajo de los críticos. ¿Lo que les corresponde, entonces, es la propaganda? Así parece.

¿HAY SALIDA?

Si se lleva algo de razón en lo hasta aquí argumentado, se impone una pregunta muy difícil no sólo de responder, sino de enfrentar. ¿Hay posibilidad de cambiar este estado de cosas, esto es, la conducción de la vida universitaria por el camino de las monedas condicionadas, y la valoración de la política que confunde fines con medios? No es clara la respuesta.

Una de las tareas más interesantes de la sociología es dar cuenta de cómo una relación asimétrica, injusta e inequitativa —por ejemplo, la que se establece entre los géneros, o entre el patrón y el empleado, o la del blanco sobre el no blanco— se puede establecer en la zona de lo que “es así y debe ser así”. Esto es, en el campo de lo que se concibe como “natural”, “normal”, “establecido sin duda”... en el sitio del debe ser, del que deriva que lo contrario es una aberración.

Cuando algo que es históricamente determinado, en el momento en que una relación de abuso de un tipo de persona sobre otra pasa a ser parte de un “orden válido”, de una manera de concebir las cosas en que el que predomina y el sometido aceptan que eso es lo correcto, estamos frente a la *naturalización de las asimetrías*, su conversión en entidades metafísicas, fincadas en valores morales que aluden a lo que es natural, adecuado, ordenado y pertinente.

Si tanto el hombre como la mujer aceptan que el primero es primo en el orden de la relación y ha de predominar sobre la segunda, o bien que el patrón es un benefactor porque abre puestos de trabajo (todo un filántropo), nos damos cuenta de lo que es la sociedad: una entidad que, para estabilizar sus relaciones de inequidad, produce órdenes de validez de lo artificial como si fuese natural y, sobre todo, perenne.

Luego de tres décadas de TMC en la academia mexicana, ¿hay salida en el sentido de considerar que esta forma de coordinar las cosas es artificial, fue una estrategia de emergencia, se pensó como temporal y, por ello, es preciso modificarla? O más bien, (o más mal): ¿ya se constituyó este estado de cosas, monetarizado, precario y básicamente individual, como el modo de ser normal de las relaciones en la vida académica? Si ya llegó al nivel de lo que se considera lo válido, lo adecuado, lo natural... estamos ante un tipo de problema muy diferente al que enfrentaríamos si hubiese una corriente de crítica amplia que desvelara la condición histórica, artificial y limitada de las TMC, que otros suponen, y proponen, eterna, esencial y valiosa.

Hay datos fuertes que indican que ya se ha naturalizado este orden arbitrario, de tal manera que lo artificial no se advierte pues se ha revestido de necesidad, dado que se le concibe invariante y bueno: ¿cuántas generaciones de nuevos académicos han sido formadas en este ambiente de predominio de las TMC? ¿No están muy bien preparados para sortear los obstáculos y llegar a obtener, lo más pronto posible, las monedas más altas y los niveles de prestigio mayores?

En los programas de posgrado “de calidad” se solicita que el futuro doctor sea docto en publicar en revistas con arbitraje, pues eso lo llevará al SNI muy rápido. A su vez, cuando se convoca a una plaza, se solicita, entre las condiciones de contratación, que ya se pertenezca al Sistema o sea posible su rápida inclusión.

¿Es imaginable, a pesar de toda la crítica y fastidio por los engorrosos trámites, que hubiera alegría si se decidiera, mañana, que se terminaba el SNI? Quizá lo que sería imparable sería una revuelta, una manifestación unánime contra el despojo del dinero bien ganado (como debe ser) y el prestigio labrado con empeño (como ha sido).

Por ende, la problemática es fuerte: ya se consolidó este sistema como la forma de desarrollo de la profesión académica y de la conducción del sistema de relaciones entre el Estado y las IES. Es parte de lo que ha de ser así, porque es así como debe ser... en todo caso, no está bien, pero es lo menos malo que se puede tener. Si se enfrenta a lo cosificado como orden válido y con altas cuotas de legitimidad, la solución no es trivial para quien piense, como el que esto escribe, que de seguir como vamos, el camino lleva, sin remedio, al desbarrancadero...

RETOS Y DILEMAS

Hay una tarea posible: desnudar lo artificial del sistema, para tratar de retornar, paulatinamente, y a través de un proceso de transición bien pensado y no abrupto, a una noción de carrera académica estable, en que el pago por mérito no exceda, nunca, más del 5% y sea, exclusivamente, otorgado a lo excepcional. Que se gane un buen salario, con prestaciones que conduzcan a una vida digna y un retiro justo en la medida en que se cumpla, a cabalidad, con las tareas encomendadas y propias de la vida académica. Y si no, que se pierda el empleo. O bien, que se obtenga un subsidio suficiente para la institución del cual se rindan cuentas y se establezca la transparencia como inevitable y necesaria, so pena de no volver a asignarse y castigar a quienes desviaron los fondos o los emplearon sin atinencia.

Este trabajo es necesario, pero quizá no rinda frutos pronto, de tal manera que cada vez será más "natural" el predominio de las TMC, y por lo tanto, más difícil mostrar su carácter artificial y pernicioso para una vida colegiada profunda en las universidades.

Si el reto de "desnaturalizar" al régimen de TMC no prospera, sobre todo por falta de socios o cómplices en la revuelta, en la rebelión que pasa por denunciar su carácter arbitrario cuando la mayoría lo considera el mejor de los mundos posibles, entonces surgen ciertos dilemas:

1. Aprovechar la fuerza desatada por las TMC y, empleando su inercia, proponer un sistema de retorno paulatino a la carrera académica

mediante un procedimiento dual: la generación actual se retira con las TMC y sus consecuencias, pero la nueva generación entra a un sistema salarial y de regulación del trabajo no dependiente de las monedas condicionadas, sino de un contrato serio con las IES que sea atractivo y justo.

2. O, si no es posible, pensar en que la inconsistencia entre las TMC externas y la lógica interna de las IES es tal, que sería mejor que los investigadores mexicanos fueran empleados del Estado, y los profesores empleados de las IES. Este tipo de funcionariado —que por cierto va en desaparición en el mundo, debido a la tensión que generan los funcionarios estatales (investigadores tipo SNI) con los empleados académicos universitarios (profesores)— ya se anuncia con el muy confuso programa actual de *Cátedras Conacyt para jóvenes*. El Consejo es el patrón de los jóvenes catedráticos (sic), la IES es el sitio donde trabajan; ahí se le dan facilidades, alumnos, oficinas... pero rinden cuentas, son aprobados y prosperan por su relación con una entidad externa. ¿Autonomía? ¿Desarrollo de las capacidades de evaluación, gestión y prospectiva de las IES? ¿Carrera académica diversificada? Tal vez estas preguntas, tan importantes, se consideren ya hasta incomprensibles.

El reto sería ganar el debate en el terreno de la conducción del proceso académico, mostrando la confusión entre medios y fines, demostrando el carácter artificial y no metafísico de las coordenadas de acción actuales, y formar una corriente de opinión y organización de académicos que retomara su profesión como tal, y dejase de aceptar a las TMC como horizonte, camino y destino.

Los dilemas, ya sea el de la superación del entuerto por la vía de una estrategia dual para la generación actual y las futuras, o bien la separación radical entre funcionarios y empleados, habrán de ser enfrentados de no tener éxito en el proceso de "desencantamiento" del dominio de las monedas y los cajeros automáticos que las dispensan.

En otras palabras: ¿es aún posible recuperar, o construir si nunca han existido, las condiciones para la carrera académica como proceso

pautado, transparente, exigente pero alentador, que rinda cuentas y asegure una vida decorosa y un retiro digno? ¿Es factible construir en todo lo que significa una profesión académica? Si la respuesta es que ya no, el futuro será la consolidación de las TMC como la lógica de reproducción de la vida académica.

¿Qué pasará, colegas, dentro de 10 años, cuando la UACJ nos invite a conversar sobre nuestras historias? Quizá, para nuestra vergüenza, seguiremos dando reportes en paralelo: continuamos siendo una ocupación que descansa su éxito en las monedas tan parecidas a las propinas. Mal futuro si es así.

La pregunta es, entonces, si hay o habrá socios para un cambio, argumentos sólidos para desmontar lo artificial, inteligencia y sensibilidad para proponer transiciones factibles... y esa pregunta, creo, nos acompañará en paralelo a nuestras vidas y las de las instituciones que van de prisa al medio siglo de vida. Quizá esa sea, en el fondo, la gran cuestión. Tal vez.

REFERENCIAS:

- Brunner J.J. (1987), *Universidad y sociedad en América Latina*, Universidad Autónoma Metropolitana/Azcapotzalco, (UAM-A) Colección Ensayos No. 19, México.
- Brunner J.J. (1990), *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, Fondo de Cultura Económica (FCE), Santiago de Chile, Sección de Obras de Educación. Chile
- Fuentes Molinar, O. (1989), "La educación superior y los escenarios de su desarrollo futuro", *Universidad Futura*, No. 3, Universidad Autónoma Metropolitana/Azcapotzalco, (UAM-A) México.
- Galaz Fontes y Gil Antón (2013), The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics, en *Higher Education*, Springer, September 2013, Volume 66, Issue 3, pp 357-374
- Galaz Fontes, J.F. et alio (2012), *La reconfiguración de la profesión académica en México*, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

- Gil Antón, M. et alio (1994), *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, Universidad Autónoma Metropolitana/Azcapotzalco (UAM-A) México.
- Houellebeck, Michel (2012), *Las Partículas Elementales*, Anagrama Compactos, P. 194
- Martínez Rizo, F., 2001. "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 27, Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Metzger, W. (1987), "The academic profession in the United States" en Clark, B. (ed), *The academic profession. National, disciplinary and institutional settings*, University of California Press, California, USA.
- Rusconi, Gian Enrico (1985), *Problemas actuales de teoría política*, Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 67-93. México.