

Dilemas éticos en la profesión académica contemporánea frente al marco dominante de reconocimientos a la productividad

EDGAR M. GÓNGORA JARAMILLO*

24 • 25

RESUMEN

En este artículo se presenta una reflexión en torno a algunos dilemas éticos a los que se enfrentan los académicos mexicanos, particularizando en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. Estos dilemas éticos están relacionados con el cumplimiento de tareas asumidas como propias de la profesión académica contemporánea, en un marco institucional caracterizado por la vinculación entre productividad de los académicos y el acceso a recursos económicos distintos al salario. La articulación entre las condicionantes de los *ethos* de la profesión académica, los sistemas de recompensas y la acción de los académicos, permite identificar dilemas éticos en torno a las actividades de investigación y docencia, que pueden conducir a re-pensar el rol de los académicos desde un horizonte de ética profesional.

ABSTRACT

In this paper is presented a reflection about some Mexican academic professionals' ethic dilemmas, with special emphasis in those of the Universidad Autónoma Metropolitana. These dilemmas are related with the fulfillment of activities assumed as concerning the contemporary academic profession institutionally framed by the linking of academic productivity and access to economic rewards different than wages. The articulation between academic profession *ethos'* conditionings, the reward systems and academic practices, helps to identify ethic dilemmas about academic research and teaching that may lead to re-thinking the academic role from a professional ethics horizon.

Palabras clave: Ética / *ethos* / profesión académica.

Keywords: Ethics / *ethos* / academic profession.

INTRODUCCIÓN

En las universidades mexicanas, en las instituciones gubernamentales y en las no gubernamentales vinculadas a la educación superior, desde hace varios años, se debate intensamente respecto a lo que hacen los académicos y a cómo lo hacen. ¿Quién es un buen académico? ¿El que hace mucha investigación, la publica y la presenta en congresos de especialistas? ¿El que dedica la mayor parte de su tiempo a la docencia, tanto frente a grupo como preparando clases? ¿El que vincula armónicamente estas dos actividades y además se da tiempo para hacer divulgación, gestión universitaria y ocupar cargos en la estructura administrativa de la institución a la que está adscrito?

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), creado por el gobierno federal mexicano en 1996, dice que un buen académico, esto es el que cuenta con un “perfil deseable”, es aquel que, poseyendo un doctorado (“preferentemente”) y con tiempo completo de dedicación en una Institución de Educación Superior (IES), realiza actividades profesionales de forma equilibrada en los ámbitos de docencia, investigación, divulgación, gestión y dirección (SEP, 2006). Este punto de vista es dominante y, por lo tanto, normativo. Expresa el significado construido en México desde los inicios de la década de los años 90 sobre qué es ser académico. Constituye pues un anclaje para definir lo que Álvarez (2004) denomina patrón de legitimidad de la profesión académica contemporánea en México.¹

* Profesor de Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y de Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Correo electrónico: mgongorajaramillo@yahoo.com.mx. Teléfonos: 29 76 05 15; 044 55 31 11 89 73.

1. Los rasgos de este patrón son: a) fomentar los valores de la excelencia, la productividad, la competitividad, la pertinencia, la comunicabilidad y el prestigio; b) promover el desarrollo de la actividad científica; c) ampliar la producción de nuevos conocimientos, entrenar a futuros investigadores; d) extender los criterios meritocráticos para valorar las actividades a través de evaluaciones realizadas por pares o por agencias; e) abrir la competencia por los recursos (Álvarez, 2004: 44).

El patrón de legitimidad de la profesión académica se ha consolidado en las IES del país, destacadamente en las públicas, a través de complejos mecanismos de reconocimiento y estímulo a las actividades de los académicos. Tales reconocimientos se inscriben, a su vez, en marcos de construcciones identitarias originadas en las culturas académicas (Clark, 1980; 1987) donde los académicos se reconocen como miembros de una profesión específica, lo que implica la construcción de *ethos* profesionales y disciplinarios.²

Para la dotación de las recompensas se han instituido criterios y mecanismos de evaluación que certifican las actividades según normas meritocráticas establecidas por los académicos de mayor reconocimiento (Kent *et al*, 2003: 60) y con base en parámetros internacionales de calidad académica (Rosas, 2002). En ese marco, la recompensa por el trabajo bien hecho (es decir, bien evaluado por los pares) es la obtención de recursos económicos diferentes al salario.

Aunque la configuración del académico deseado por el patrón de legitimidad es multifuncional, son los productos de investigación los que en mayor medida conducen a la obtención de las recompensas, destacadamente en el ámbito nacional de reconocimiento a las trayectorias científicas y académicas: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), pero también en los sistemas institucionales de estímulos. La docencia, por su parte, es una actividad menos valorada que la investigación tanto a nivel nacional como a nivel institucional, sobre todo la que se ejerce a nivel de grado (licenciatura).

Este marco de valoración de las actividades académicas implica la construcción de un entorno significativo de la profesión (Kent *et al*, 2003: 59),³ caracterizado por la aceptación de las reglas del juego por parte de los sujetos. Quien pretende obtener las recompensas simbólicas y materiales deberá sujetarse a las reglas legítimamente constituidas, en tanto se está incorporado a un campo, de acuerdo al planteamiento típico de Bourdieu (1976).⁴

El entorno significativo de la profesión académica tiene repercusiones en cómo se asumen a sí mismos los académicos y ello, por supuesto, incide en las formas en que estos realizan sus actividades profesionales.⁵ ¿Cuál es el lugar de la ética, entendida como reflexión del ser y del hacer que orienta la acción, en este entramado de relaciones entre estructuras meritocráticas y acción de los sujetos? Para ensayar una respuesta a esta pregunta, en este artículo identificamos algunos dilemas éticos en los ámbitos de actividades de docencia e investigación generados por la tensión entre los *ethos* de la profesión académica contemporánea (y la expresión estructural de las recompensas) y las concepciones éticas de algunos académicos de los Departamentos de Sociología de la UAM que han accedido a los estímulos a la productividad que otorga esta universidad y que forman parte de los niveles II y III del Sistema Nacional de Investigadores.⁶

El orden de exposición es el siguiente: iniciamos con una descripción operativa sobre las nociones de ética y de *ethos*; posteriormente vinculamos estas nociones con la profesión académica y la acción de los sujetos; en la sección siguiente exponemos algunos problemas de orden ético identificados por académicos de la UAM; cerramos con una conclusión que versa sobre la necesidad de re-pensar éticamente el entorno significativo de la profesión académica contemporánea.

ÉTICA Y *ETHOS*

La expresión ética remite a dos ámbitos: 1) al de una teoría de la moral y 2) al de una orientación práctica de los sujetos a partir de la interiorización reflexiva del orden moral; por lo que la ética resulta “a un tiempo teoría y *praxis*” (González, 2000: 57). En este sentido, es conveniente tener en cuenta la distinción entre *eticidad* concreta y *eticidad* inmediata: la primera es “el conjunto de ideas sobre la vida buena que tiene una comunidad dada y que se plasma en valores, códigos, derechos, obligaciones y tradiciones”; la segunda es “la asunción íntima y personal de las normas que rigen las propias acciones, y la determinación autónoma de principios que permiten juzgar esas normas” (Yuren e Izquierdo, 2000: 23). Ambas acepciones tienen deslizamientos permanentes pero para efectos analíticos debe mantenerse la distinción.

2. Las transformaciones que modifican la atribución de legitimidad científica de los académicos no son lineales o evolutivas sino que están basadas en las dinámicas sociales de organización de la ciencia y de construcción de conocimientos (Merton, 1985).

3. Las normas meritocráticas funcionan como reguladoras simbólicas de la acción de los académicos; para el caso de México, la regulación derivada de estas normas tiene un componente económico fundamental. Así, el entorno significativo remite a los sistemas de evaluación al desempeño y a la producción de los académicos, tanto a nivel de los mecanismos de pago por mérito al interior de las IES como a nivel de la membresía en el SNI. Es significativo porque los sujetos orientan su acción profesional con base en los parámetros legítimos de validación de las actividades.

4. Un campo científico es definido por Bourdieu como un sistema de relaciones objetivas (esto es, externas a los individuos pero creadas y recreadas por ellos mismos) siendo el lugar de las luchas por la competencia científica y por las posiciones (entendida la primera como capacidad técnica y como poder social) en donde los agentes situados en la cima tienen el monopolio de hablar y actuar legítimamente de manera autorizada y con autoridad (Bourdieu, 1976: 89) constituyéndose así estructuras normativas a las que se adscriben todos los miembros de dicho campo.

5. Véase, por ejemplo, Yuren e Izquierdo (2000) para un análisis sobre la concepción del sí mismo de un grupo de científicos mexicanos en función de una reflexión ética respecto al quehacer científico contemporáneo.

6. Los referentes empíricos que se utilizan en este artículo forman parte de una investigación sobre prestigio académico y estructuras meritocráticas (Góngora, 2009). Se consideró adecuado estudiar a los académicos que se han posicionado en los niveles más altos de los reconocimientos meritocráticos en la UAM y en el SNI porque ello permite hacer interpretaciones sobre las relaciones entre la acción de los sujetos y los marcos estructurales desde la posición de inclusión. Si bien esa investigación no es un estudio sobre ética profesional, los resultados del análisis permiten ilustrar varias problemáticas éticas.

Aquí nos interesa remitirnos a la ética como práctica de los sujetos. Como veremos en seguida, la eticidad concreta es, de hecho, una forma de nombrar al *ethos*, por lo que analíticamente procedemos identificando el *ethos* como la construcción social de normas y valores y a la ética como la interiorización reflexiva de los *ethos* que orienta la acción de los sujetos. La formulación se sintetiza en la idea de “la ley moral que reside en mí” (Kant, citado por González, 2000: 20).

En tanto reflexión de los sujetos, la ética tiene como propósito alcanzar la vida buena a través del arte ético de vivir (González, 2000: 26). Por ello el pensamiento ético permite que los sujetos orienten su acción con base en la valoración de lo correcto y lo incorrecto, de lo que es válido y de lo que no lo es. Estas valoraciones se articulan, a través de la acción, con los sistemas normativos de la vida social, en los diferentes campos en los que los sujetos viven cotidianamente.

La palabra ética deriva de la palabra *ethos*. Como hemos visto, ambas expresiones admiten distinciones, por lo que es necesario que contemos con una aproximación general al concepto de *ethos* para desde allí abordar la cuestión del *ethos* científico, desdoblándolo en los *ethos* de la profesión académica.

González (2000: 50-56) recorre los significados filosóficos del *ethos* y explica que se le puede entender: a) como el lugar que el ser humano porta en sí mismo;⁷ b) como hábito o costumbre; c) como modo de ser, adquirido, no dado; d) como disposición o actitud, como el ser-en relación; e) como auto-creación, que es la acción habitual que recae sobre el sujeto mismo que la realiza; f) como destino (*daimon*).

Todas las acepciones señaladas muestran que el *ethos* es, de acuerdo con Manheim, Moscovici y Geertz, un telón de fondo para construir una imagen, una representación socialmente compartida y un deber ser que orienta a los sujetos (citados en Hamui, 2002: 174). De acuerdo con Hamui (2002: 174), el *ethos* es empíricamente coercitivo para los sujetos en tanto “las orientaciones de la acción están fijadas, determinadas y conocidas”, por lo que los integrantes de las agrupaciones humanas se conducen en función de esas predisposiciones. En efecto, sociológicamente es inaceptable la autonomía plena de los sujetos, pues estos se construyen a través de entramados de relaciones sociales, en un vínculo permanente entre el yo y las estructuras sociales. Un planteamiento de Bourdieu permite entender con mayor claridad esta situación.

Existen en el mundo social estructuras objetivas, independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas

o sus representaciones [...] (y a la vez) hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus* (Bourdieu, citado en Di Pietro, 2002: 196).⁸

Esto implica asumir que los sujetos participan en los diferentes campos de la vida social en función de las normas y valores (reglas del juego) y de las estructuras construidas y que esa construcción estructural está ligada a la acción. El conocimiento práctico que orienta la acción de los sujetos se entiende en Bourdieu como la inscripción en los cuerpos del orden social. Esto es, los sujetos actúan en función de un sistema de predisposiciones derivadas del orden social y que están encarnadas en forma tal que los sujetos actúan de acuerdo con ellas sin pretender, en el plano de la conciencia, que están obedeciendo un orden determinado, porque ese orden es percibido como la forma correcta de vivir.

El *ethos* remite a comunidades, a grupos con características particulares que los distinguen de otros grupos. Por ello es dado hablar del “*ethos* de los médicos”, del “*ethos* de los abogados”, etcétera. Pertenecer a un grupo implica integrarse a un *ethos*, a esa construcción simbólica que da pertenencia y sentido a la acción de los sujetos.

Robert Merton señala que la ciencia es una organización social en la que los sujetos que la integran se socializan en función de la adopción de las normas y valores que, como organización, ha construido. Define sociológicamente el *ethos* de la ciencia como

Ese complejo, con resonancias afectivas, de valores y normas que se consideran obligatorios para el hombre de ciencia. Las normas se expresan en forma de prescripciones, proscipciones, preferencias y permisos. Se las legitima en base a valores institucionales. Estos imperativos [...] son internalizados en grados diversos por el científico, moldeando su conciencia científica (Merton, 1985: 357).

Tengamos en cuenta que el desarrollo de la profesión académica diversifica al *ethos* científico, pues como muestran los estudios de Clark (1991) y Becher (2001), los académicos responden a dos lealtades en su actividad profesional: a la que deriva de las normas específicas de la profesión académica, constituyéndose como mandatos institucionales y a la que deriva de la disciplina académica de la que se forma parte. De lo anterior se sigue que cuando hablamos de *ethos* de

7. En tanto el significado más arcaico de *ethos* es el nombre que se asignaba en Grecia al lugar en el que habitaban los animales, el corral, el lugar donde acostumbraban habitar (*ibidem*: 50).

8. Por *habitus* Bourdieu entiende “esquemas de percepción, de apreciación y de acción que permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen” (Bourdieu, citado en Di Pietro, 2002: 196, las cursivas son mías).

la profesión académica hablamos de un doble *ethos*: un académico *debe* hacer ciertas actividades y *debe* hacerlas de determinada manera (*ethos* de la profesión académica) pero lo que hace y cómo lo hace está también orientado por el campo de conocimiento del que forma parte (*ethos* disciplinario).

Los conceptos de *habitus* y de *ethos* muestran que los sujetos están insertos en tramas de significados que orientan su acción en función de predisposiciones estructuradas a través de normas y valores socialmente contruidos. No obstante esas predisposiciones, los sujetos tienen márgenes de libertad y es allí precisamente donde se inscribe la ética inmediata. Por medio del uso de la libertad, los sujetos ponen en marcha estrategias que permiten vivir los *ethos* no sólo a través de la adaptación sino a partir de la reflexión sobre quién es uno, cuál es su rol en la sociedad y en los grupos de afiliación o adscripción y cómo deben realizarse las actividades en función de todo esto.

La profesión académica en México, tal como es hoy, ha construido sistemas normativos y valorativos para definir y distinguir a los sujetos y sus actividades, pero éstos no son autómatas reproductores de los órdenes sociales, aunque estén predispuestos a encarnarlos, sino que son agentes (en el sentido que Bourdieu le da a la expresión) que, con sus acciones, de hecho van transformado las estructuras sociales.

LA PROFESIÓN ACADÉMICA CONTEMPORÁNEA Y LA ÉTICA DE LOS SUJETOS

La académica es un tipo de profesión organizada socialmente conforme a valores, tradiciones y normas que cambian en función de los contextos sociales, de las historias de las instituciones y de la acción de los sujetos.

De acuerdo con Grediaga (2000), los académicos se constituyen como tales por la pertenencia a un tipo específico de profesión dentro del mercado de las profesiones modernas. Las profesiones “son grupos ocupacionales de organización colegiada que controlan la adquisición y la aplicación de un cuerpo de conocimientos técnicamente especializados y sistemáticamente adquiridos, generalmente, a través de un largo proceso de entrenamiento” (Uricoechea, citado en Restrepo *et al.*, 2007: 147).

Para Weber (2005: 112-114), las profesiones en su sentido moderno involucran: a) un nivel de especialización que posibilita a su poseedor contar con conocimientos específicos con los que no cuentan otros sujetos y b) obtener ganancia económica (lucro) a partir de dirigir su acción en acuerdo con la especialización que posee. Siguiendo a Grediaga (2000), el trabajo académico contemporáneo se constituye como una profesión cuando se independiza del ejercicio disciplinar para transformarse en sí mismo en una franja del mercado laboral profesional.

Quienes integran la profesión académica tienen como fin no sólo controlar la adquisición y aplicación

de conocimientos sino también producir nuevos saberes y ponerlos a disposición de la sociedad. Está a su cargo tanto la responsabilidad de garantizar la reproducción del campo de conocimiento al que pertenecen como la de desarrollarlo. Así, los integrantes de la profesión académica tienen la capacidad de

- 1) Regular los procedimientos de incorporación a la profesión y el mercado académico; 2) mediar, a través de su función docente, la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para formar parte de las otras profesiones modernas; 3) evaluar los productos y servicios que generan; 4) construir un sistema de valores, normas y significados que orientan su acción; 5) distribuir recompensas y reconocimientos entre sus miembros (Grediaga, 2000: 161).

El académico entonces está definido por: a) ser un profesional que realiza su actividad en un segmento específico de las profesiones, b) estar afiliado a una disciplina académica y trabajar en un campo particular de conocimiento y c) ser un empleado adscrito a un establecimiento de educación superior (Grediaga, 2000: 162).

Las actividades propias de la profesión académica se encuadran en tradiciones institucionales y disciplinarias. Los académicos, por lo tanto, realizan estas actividades de acuerdo con las reglas del juego en las que se han socializado. Los profesionales de la academia, como en cualquier otra profesión, tienden a considerarse éticos cuando realizan bien su trabajo o cuando su acción está orientada a que el trabajo esté bien hecho. Esa valoración del trabajo bien hecho es problemática pues depende no sólo de la opinión personal sino, fundamentalmente, de la de los pares. Esto es, uno puede considerar que hace su trabajo de acuerdo con los *ethos* de la profesión académica, pero los resultados de este trabajo serán valorados por otros miembros de la profesión. Esa valoración de los otros será la que otorgue un lugar en la jerarquía académica al sujeto, dotándolo de autoridad, ya sea en la organización formal (categoría y nivel en la contratación), ya sea en el ámbito de los reconocimientos simbólicos (distinciones como el emeritazgo, por ejemplo).

La tensión ética se complejiza cuando introducimos el factor de las recompensas materiales. En los espacios académicos de México las luchas por la autoridad están vinculadas al acceso a recompensas económicas, pues la evaluación de pares a la productividad de los sujetos deriva en la dotación de estímulos económicos diferentes al salario. Esto genera distinciones simbólicas en las plantas académicas y condiciona las formas de asumir el trabajo profesional. La acción de los sujetos, por lo tanto, se orienta hacia la satisfacción de las exigencias del entorno meritocrático de las evaluaciones a la productividad. Ese entorno meritocrático tiene expresión en las políticas de deshomologación de los ingresos de los académicos mexicanos, puestas en operación a nivel de las IES

en 1989, con un antecedente en 1984: la creación del Sistema Nacional de Investigadores.

Las políticas de deshomologación a los ingresos fueron diseñadas como un esquema de pago diferenciado a los académicos de las IES mexicanas en función de la productividad individual medida a través de criterios y mecanismos de evaluación de pares que están organizados por medio de comisiones dictaminadoras. Estos criterios y mecanismos de evaluación están definidos por cada IES a partir de sus particularidades institucionales, organizacionales y de composición de la planta académica. La deshomologación de los ingresos es un mecanismo de pago por méritos. El pago por méritos se inserta en un contexto político-económico e institucional que hace posible que este complemento al ingreso se convierta en uno de los ejes centrales de la actividad académica desde los inicios de la década de 1990, pues motivó que una gran parte de los académicos desarrollara estrategias para adecuar su actividad a los criterios de evaluación al desempeño para obtener así los recursos económicos adicionales al salario.

Las políticas de deshomologación están vinculadas a una serie de relaciones complejas (muchas veces contradictorias) tanto en el nivel del diseño como en el de la implementación. Estas relaciones involucran juegos entre actores, reglas institucionales, estructuras organizacionales, fuentes presupuestarias y condiciones contextuales “micro” y “macro” sociales.⁹

La UAM fue la primera IES en introducir formalmente el modelo de pago por mérito,¹⁰ en generar mecanismos para promover a la mayor parte de su personal académico hasta el máximo nivel del escalafón y en incentivar institucionalmente la obtención de posgrados como parte integral de una política de habilitación profesional. En este sentido, en la UAM “se ensayó el modelo integral que funcionaría como referente a nivel nacional” (Ibarra y Rondero, 2006: 15). Al ser la UAM una institución prototípica en el esquema nacional de configuración del patrón de legitimidad de la profesión académica contemporánea, destacadamente en el ámbito del pago por mérito, conviene situar en ella la reflexión en torno a los dilemas éticos de los sujetos frente al marco dominante de valoración de la profesión académica.

Actualmente en la UAM cerca del 48 por ciento del personal académico contratado por tiempo indeterminado estaría en condiciones de que sus ingresos,

vía el pago por méritos, representarían entre 37 y más del 50% de sus ingresos totales (Gil, 2005). Esto es así porque en esta universidad las políticas institucionales han privilegiado históricamente el posicionamiento de la mayoría de los académicos en los niveles más altos de la jerarquía académica: por ejemplo, en 2007 de los 2,932 académicos definitivos el 80.1% contaba con dedicación de tiempo completo y titularidad (UAM, 2007) y esto les permite competir por las recompensas meritocráticas. Si consideramos que tanto la posición en la estructura jerárquica académica como el pago por méritos, formalmente (idealmente), implican “excelencia” en el trabajo, es decir, la realización de las actividades de acuerdo con el patrón de legitimidad, cabe preguntar si en la UAM la mayoría de los académicos (pues es la mayoría la que goza de las recompensas) realizan sus actividades conforme a las exigencias de calidad dominantes.

Ibarra intenta una respuesta empleando la idea de la “paradoja de la diferenciación” consistente en “rápidos reacomodos de los niveles de productividad de los académicos a las normas exigidas en cada plan, bajo un ambiente de creciente politización de la evaluación” (Ibarra, 2000: 378). La paradoja está en que la política de deshomologación, si bien discursivamente buscaba mejorar la calidad de las tareas de la universidad, en realidad operaba como un mecanismo de recuperación de los ingresos económicos de los académicos, por medio de la restricción al incremento de los salarios pero ampliando la base de participación en programas compensatorios de pago por mérito. Para este autor, no ocurrió que los académicos de la UAM rápidamente asumieran las nuevas reglas del juego transformando las prácticas anteriores por otras, sino que lograron encontrar los resquicios institucionales para acceder a los sistemas de reconocimiento, poniendo en acción estrategias adaptativas (lo que no implica que algunos académicos realmente contaran con la producción exigida para recibir los estímulos). Así, la acción estratégica de los sujetos estuvo respaldada por una lógica institucional proclive a otorgar los ingresos adicionales a un número amplio de académicos, sin que ello repercutiera directamente en el fortalecimiento institucional (Gil, 2005: 21).

En términos generales, podemos sugerir que la política de deshomologación en la UAM no ha resuelto el problema para el que discursivamente fue creada: la diferenciación de ingresos con base en la productividad de los académicos. La promoción escalafonaria casi generalizada y los incentivos para lograr una planta académica que mayoritariamente cuenta con estudios de posgrado (y una alta proporción con doctorado) no significan en sí mismos que la calidad en las funciones sustantivas de esta universidad haya mejorado. En cambio, el objetivo implícito en la “paradoja de la diferenciación” de equilibrar el ingreso de los profesores de la UAM vía recursos permanentes pero no contractuales sí parece haber logrado hasta ahora su propósito.

9. Esquemáticamente uso el término “micro” para referirme a los contextos locales en los que operan las políticas y “macro” para hacer alusión a los contextos generales en los que se inserta determinada institución educativa. No se trata de sectores diferenciados en la realidad de manera tajante sino de escalas de análisis contextual que permiten identificar procesos de interacción entre ellas.

10. De Ibarrola (2005) señala que en el Cinvestav desde 1982 se introdujo una Comisión Extraordinaria de Reclasificación y Becas de Exclusividad, primer modelo institucional de evaluación de pares. No obstante, fue en la UAM, en 1989-1990, donde puede ubicarse de manera más clara la implementación de la política de pago por méritos como resultado del buen entendimiento político entre la institución y el gobierno federal.

En el terreno de la práctica cotidiana, la política de deshomologación parece haber incentivado la imaginación y la creatividad de una porción considerable de académicos de la UAM: con el paso de los años, los académicos en competencia desbocada por los recursos no contractuales, generaron un amplio repertorio de mecanismos de simulación para obtener los beneficios económicos y conservarlos en el tiempo. El *refritado* de publicaciones, las investigaciones eternas que están aprobadas por los respectivos Consejos Divisionales pero que nunca generan resultados, la producción ensayística en detrimento de los productos de investigación, son algunos ejemplos identificados para el área de ciencias sociales en general y de sociología en particular (Góngora, 2009). Sin embargo, hay también evidencias de un desarrollo importante de algunos grupos de investigación y de docencia, tanto al nivel de licenciatura como al nivel de posgrado, que han jugado con las reglas de la deshomologación para promover espacios de construcción colectiva de conocimientos, aprovechando las ventajas que el entorno meritocrático brinda. No obstante, en general, las actividades de investigación en la UAM se siguen caracterizando por la individualidad, el reducido número de proyectos de largo aliento y por la desvinculación entre docencia e investigación, aspectos que se suponen centrales en esta universidad.

En 1999, cuando se cumplían los primeros diez años de la puesta en marcha de la política de deshomologación, el entonces rector general de la UAM convocó a la comunidad universitaria para discutir en torno a la docencia. A través de varios diagnósticos elaborados en el marco de esa convocatoria, los participantes llegaron a la conclusión de que las políticas de evaluación y deshomologación de los ingresos de los académicos se centraban predominantemente en los resultados de investigación individual, y esto fragmentaba las comunidades académicas (UAM, 2001: 17); además asumían el hecho de que no había vinculación adecuada entre la docencia y la investigación (*Ibid.*: 23) y que el incremento de investigadores reconocidos con doctorado no tenía impacto en la docencia, sobre todo en la licenciatura, ya que los académicos estaban “más preocupados por sus investigaciones porque eso les hace ganar puntos” (*Ibid.*: 95-96). En síntesis, la convocatoria a reflexionar sobre la docencia en la UAM mostró que en buena medida los objetivos de la deshomologación no se habían cumplido.

En ese marco, los puntos de vista de algunos académicos de la UAM permiten identificar algunos problemas de orden ético con relación a la estructura meritocrática de esta universidad.¹¹

ALGUNOS PROBLEMAS ÉTICOS EN LA PROFESIÓN ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SUJETOS

Un primer aspecto que debe destacarse es que en la UAM parece existir, por parte de los académicos, un uso estratégico de los sistemas de evaluación a la producción que les permite acceder a las recompensas. El problema ético en este caso tiene que ver con la tensión entre la internalización del *ethos* de la profesión académica y la lógica de asignación meritocrática de recompensas. Los académicos entrevistados mostraron opiniones coincidentes en torno a que una cosa es ser buen académico, reconocido por los pares gracias a los resultados del trabajo, y otra es la inclusión en sistemas formalizados de pago por mérito. Un fragmento de entrevista ilustra este dilema:

Yo tengo una muy mala opinión de estos criterios de evaluación. Ahora, todos entramos a esto. Lo primero que alguien diría sería, bueno si usted piensa que esto está mal por qué está ahí. Pues estamos ahí porque los salarios de los profesores, los salarios base pues son paupérrimos, es decir, no permiten una vida digna. No digo necesariamente una vida holgada. No permiten una vida digna, entonces tenemos que entrar a hacer este juego, a cumplir con estos rituales. Pero en mi caso los cumpla porque no me queda de otra, no porque crea en ellos.

Vemos allí el uso instrumental de los sistemas meritocráticos. La salida ética a este dilema parece estar justamente en la reflexión de los sujetos respecto a la distinción entre hacer bien el trabajo y que éste se refleje en las “evaluaciones cuantitativas” de la UAM y, en menor medida, en las del SNI. Se trata de vías diferenciadas de asumir el rol de la profesión.

El uso instrumental de las estructuras meritocráticas no se limita a la obtención de ingresos complementarios al salario. De acuerdo con los entrevistados, estar incluidos en esas estructuras les permite realizar su trabajo en mejores condiciones, pues ser miembros del SNI, por ejemplo, les facilita obtener financiamiento para el desarrollo de investigaciones:

Por ejemplo, para aspirar a tener un proyecto de investigación financiado por el Conacyt es un requisito pertenecer al SNI, para formar alumnos de posgrado, sería también un requisito indirecto estar en el SNI, y Conacyt te lo pide. Digamos, SNI y Conacyt han empastado también sus criterios de calificación. Entonces sí, los mecanismos se han aceptado en ese sentido y, bueno, si yo dijera que a mí no me importa estar en el SNI pero que quiero hacer investigación y quiero tener financiamiento público, pues me pongo la soga al cuello porque no voy a tener financiamiento público, o sea hay mecanismos ya muy aceptados en ese sentido y eso en la UAM está pesando cada vez más.

Aún con el uso instrumental y crítico de las estructuras meritocráticas por parte de los académicos entrevistados, encontramos que, para ellos, participar

11. Las entrevistas se realizaron entre abril de 2007 y enero de 2008, en el marco de una investigación sobre estructuras meritocráticas, acción de los sujetos y prestigio académico (Góngora, 2009). Se realizaron nueve entrevistas semi-estructuradas a académicos titulares nivel C de los tres Departamentos de Sociología de la UAM. De los nueve entrevistados, dos son mujeres y siete hombres; tres están adscritos a la Unidad Xochimilco, cuatro a la Unidad Iztapalapa y dos a la Unidad Azcapotzalco. Cinco son miembros nivel III del SNI y cuatro nivel II.

en el SNI, a diferencia de lo que opinan sobre los sistemas de estímulos de la UAM (“que no permiten ponderar la calidad de la producción, sólo la cantidad”), sí implica un reconocimiento a la trayectoria, pero en función no del moldeamiento de las actividades a las exigencias del Sistema, sino como resultado de autoexigencias:

Estar en el nivel III implica un trabajo muy fuerte que tiene que ver con toda una trayectoria. Para llegar al nivel III la evaluación es muy dura pero no me parece que sea excesiva, porque lo que se evalúa allí es la trayectoria y las cosas que sigues haciendo. Sí te pone en una dinámica estresante pero si tú ya eres un profesor que estás acostumbrado a un ritmo de trabajo riguroso, entonces no te representa necesariamente un problema mayor.

Con el fragmento anterior, podemos ver cierto nivel de concordancia entre la internalización de los *ethos* de la profesión académica y la inclusión, como resultado armónico, en estructuras meritocráticas de reconocimiento.

Pero más allá de los dilemas éticos que pueda acarrear a los académicos su participación en las estructuras meritocráticas, destaca la preocupación ética por parte de ellos respecto a las consecuencias que para las funciones de la universidad tiene la consolidación de sistemas de recompensas basados en la evaluación de productos y no en procesos. La preocupación central está en el ámbito de la calidad de las actividades y en el entorno que promueve la simulación en actividades de investigación y en el descuido de las actividades docentes, sobre todo por parte de los académicos mejor posicionados en las estructuras meritocráticas.

Un impacto relevante identificado por los entrevistados es la desigual calidad de la investigación y la docencia: resultados de investigación que no trascienden; limitada creación de ambientes activos que permitan la integración de estudiantes y la colaboración de pares; eventos académicos poco relevantes; escasa vinculación entre investigación y docencia; cursos de licenciatura generalmente caracterizados por la reproducción memorística y en donde se les enseña a los estudiantes a escribir ensayos pero no a hacer investigación; etcétera.

La calidad es desigual porque también se identifican experiencias exitosas en el sentido de incorporar a la docencia (de licenciatura y de posgrado) los aprendizajes y los resultados derivados de la investigación, orientaciones significativas para la incorporación de habilidades y enfoques analíticos en la formación de los estudiantes, proyectos de investigación que son muy valorados por pares externos a la UAM, etc. Experiencias exitosas como éstas están circunscritas a individuos y a unos cuantos grupos académicos que han usado a su favor las lógicas institucionales introducidas por las estructuras merito-

cráticas.¹² El balance que al respecto hacen los entrevistados deja vislumbrar que ha sido el compromiso de los sujetos con la institución y con su disciplina lo que ha posibilitado experiencias exitosas y no una adecuada planeación institucional.

En relación con las formas de hacer investigación en la UAM, la mayor parte de los entrevistados considera que los criterios y mecanismos de evaluación al trabajo académico alientan la realización de investigaciones con poca profundidad teórica y con alcances muy limitados en lo que se refiere al tratamiento de los temas y los problemas. La razón para que esto ocurra es el frenesí por demostrar, lo más rápido posible, resultados de investigación y ser bien evaluados. Esta tendencia por la investigación de corto plazo y con limitados alcances acarrea que el espectro de problemas a tratar en las diferentes disciplinas se reduzca, limitándose con ello la pertinencia del quehacer académico. La cita siguiente ilustra esta percepción:

Hay un proceso que tiene dos grandes vertientes: el *cor-toplacismo* y la reducción de los problemas de investigación. Es decir, cada vez más existe una mirada a problemas muy particulares, muy específicos, muy acotados, mucho más reducidos, para que el investigador pueda manejarlos lo más rápidamente posible en muy corto tiempo. Entonces, se fomenta mucho una mirada micro, micro, de los problemas. Y los problemas sociales tienen una expresión micro pero siempre están insertos en un mundo macro, en una serie de fenómenos de tendencia más general, en elementos que lo atraviesan. Y esta forma de entender la investigación se va perdiendo porque lo que importa es mirar rápido a un objeto muy reducido y abordarlo de una manera muy práctica, muy pragmática, muy empírica, para mostrar resultados. Entonces bueno, la posibilidad de desarrollo teórico, de producción teórica, de miradas políticas totalizantes y de ver la complejidad de los problemas, todo eso va quedando en el camino.

Al respecto, otro entrevistado analiza los efectos de las políticas de estímulos de la UAM y su efecto en la actividad de investigación:

(El sistema de becas y estímulos de la UAM) tiene un efecto también perverso. Como las reglas para obtener los estímulos son susceptibles de ser falseadas entonces también ha contribuido a realizar producción ficticia, por ejemplo, el refrito, el plagio encubierto, el producto rápido para obtener el estímulo rápido en menoscabo de las investigaciones de más largo plazo que rinden después de dos o tres años. Por ejemplo, esta universidad tiene una

12. Del DS-UAM-A destacan las Áreas de Investigación de Sociología Urbana y de Sociología de las Universidades; del DS-UAM-I, los grupos de investigación nucleados en torno a la sociología del trabajo, los estudios organizacionales y la geografía humana; del DRS-UAM-X, el Área de Investigación Espacio Social, Región y Organización Rural, así como los equipos que se han constituido informalmente en torno a temas de la sociología política.

producción muy elevada en artículos y libros, pero llama mucho la atención que en esta División (Ciencias Sociales y Humanidades) la gente produce mucho pero muy pocos presentan solicitudes de financiamiento al Conacyt. Entonces dices ¿bueno cómo hacen investigación?

Por su parte, la docencia, destacadamente a nivel licenciatura (grado), gravita en las preocupaciones éticas de los académicos entrevistados. Se identifica en la UAM un abandono creciente de las tareas docentes en aras de producir resultados de investigación que permitan acceder a los sistemas de recompensas. Es un problema que los académicos entrevistados figuraron como fracturas en la vocación. Esto está relacionado con la interiorización del *ethos* de la profesión académica e implica por lo tanto una posición ética de los sujetos para hacer lo que tienen que hacer aún cuando ello cuente menos en los tabuladores:

Son muy pocos los que ven el aula como un desafío. La mayoría la ve como un trabajo ingrato. Son muy pocos los que se plantean las clases como un desafío. Y son muy pocos los que se toman el trabajo, aún con grupos de veinte, de estudiar a sus alumnos, de investigar qué problemas tienen, de ayudarlos a crecer, de entender que tienen sus ritmos propios, que tienen sus propias lagunas. Un buen profesor tiene que hacer de psicólogo, de padre, no de capataz; tiene que hacer de enseñante, tiene que hacer de compañero, tiene que hacer de orientador en la vida. Tiene que aprender que todo lo humano le es importante y no tiene que mirar el reloj y esperar a que se acaben las dos o las cuatro horas de clase.

Al problema de la vocación se añade la preocupación por la “tecnocratización” de la enseñanza, lo cual remite al dilema ético de facilitar la construcción de conocimientos y no sólo de habilidades en las nuevas generaciones:

Nuestro énfasis como universidad debería ser enseñar a razonar, enseñar a pensar y cualquiera sea la técnica que esté de moda eso se puede aprender relativamente fácil (...) Aquí (en la UAM) estamos ya prácticamente poniendo el énfasis en la técnica y no en el conocimiento, y eso me parece criminal, porque permite que esos egresados efectivamente tengan un problema muy serio, ahora sí, en el mercado de trabajo por esas razones (...) Entonces, ¿a qué tiene que dedicarse la universidad? Debe dedicarse a enseñar a pensar, dedicarse a ayudar, a ayudarnos a todos, a saber el modo en que estamos en el mundo, el modo en que este mundo se organiza, etc. Y todo eso es lo que justamente hoy día menos se valora, y todo eso es lo que menos se considera.

CONCLUSIÓN

Los dilemas que hemos revisado hasta aquí son sólo una muestra de las tensiones entre la reflexión ética de los sujetos y el entorno significativo de la profe-

sión académica contemporánea. Quieren contribuir al necesario debate sobre las limitaciones de las estructuras meritocráticas respecto a la posibilidad de construir en nuestras universidades nuevos mecanismos para evaluar las actividades de los académicos.

Sin duda, los mecanismos de evaluación han tenido varios efectos positivos, como también lo aseguran los entrevistados, entre ellos “haber puesto a trabajar a la gente” y “haber consolidado una cultura de la evaluación”. Pero parece que han llegado a un punto de saturación.

Los académicos hacen uso estratégico del entorno meritocrático para obtener beneficios en un ambiente institucional caracterizado por los recursos siempre escasos. Algunas veces emplean estrategias de simulación, otras acoplan sus actividades a las exigencias, pero mantienen un nivel de autoexigencia que trasciende los límites de la certificación de los sistemas de evaluación. En todo caso, es necesario apelar a la ética de los sujetos, a una ética práctica e inmediata, que contribuya a forjar nuevos horizontes para el quehacer cotidiano de las universidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, G. (2004). *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*. México: ANUIES, Serie Investigaciones.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(2), 88-104.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM.
- (1987). *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*. Estados Unidos: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Special Report.
- (1980). *Academic Culture*. Yale, Estados Unidos: Higher Education Research Group, Institution for Social and Policy Studies, Yale University.
- De-Ibarrola, M. (2005). Evaluación de investigadores. *Diálogo entre disciplinas e instituciones. Avance y Perspectiva*, 24(1), 9-17.
- Di-Pietro, S. (2002). *Habitus, política y educación. Política y Cultura*, 17:193-216.
- Gil, M. (coord.) (2005). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*. México: UAM.
- Góngora, E. (2009). *El prestigio académico en los Departamentos de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana. Estructuras meritocráticas, acción y concepciones de los sujetos*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- González, J. (2000). *El poder de Eros. Fundamentos y valores de ética y bioética*. México: Paidós, UNAM.
- Grediaga, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica*.

- mica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos. México: ANUIES.
- Hamui, M. (2002). Los científicos: crisol de valores, sentimientos y vivencias colectivas en la organización social del conocimiento científico. *Sociológica*, 17(49), 163-203.
- Ibarra, E. y Rondero, N. (2006). *Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos*. México: Mimeo.
- Ibarra, E. (2000). Claroscuros de la evaluación de los académicos. ¿Qué sabemos? ¿Qué nos falta? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10).
- Kent, R.; Álvarez, G.; González, M.; Ramírez, R. y de Vries, W. (2003). *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*. México: Plaza y Valdés, DIE, Cinvestav.
- Merton, R. (1985). *La sociología de la ciencia 2*. España: Alianza Universidad, 2ª edición.
- Restrepo, G., Castellanos, N. y Restrepo, S. (2007). Los usos prácticos de la sociología. *Nómadas*, 27: (pp. 142-157), Colombia: Universidad Central.
- Rosas, A. (2002). *La evaluación y el financiamiento de la educación superior en México (1978-2000)*, vistos desde la perspectiva de los planteamientos internacionales. México: Universidad Autónoma Metropolitana, tesis de Maestría en Políticas Públicas, México.
- SEP (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Superior (SES).
- UAM (2007). Iniciativa para discutir la carrera académica en la UAM. México, consultado el 13 de agosto de 2007 en <http://www.uam.mx/>.
- (2001). *Una reflexión sobre la universidad, desde la docencia*. México: UAM.
- Weber, M. (2005). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica, 16ª reimpresión de la 2ª edición en español.
- Yuren, M. T. e Izquierdo, I. (2000). Ética y quehacer científico. De la estrategia identitaria a la estrategia política. *Perfiles educativos*, 22(88), 21-45.