

PROBLEMAS Y DESAFÍOS EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO SOBRE LAS UNIVERSIDADES Y LOS UNIVERSITARIOS¹

ISSUES AND CHALLENGES IN THE FIELD OF KNOWLEDGE OF UNIVERSITIES AND UNIVERSITY STUDENTS

Susana García Salord*

El propósito del texto es reflexionar acerca de los problemas y desafíos de orden epistemológico, vigentes hoy en el campo de conocimiento sobre las universidades y los universitarios. Con base al referente empírico del caso mexicano se trabajan siete puntos que versan sobre: el lugar que ocupan los estudios sobre las universidades y los universitarios en el campo de la investigación educativa; la condición de los investigadores como nativos del campo que es objeto de estudio y la relación con los informantes; la ausencia de debate entre los diferentes enfoques y referentes teóricos y metodológicos; las modas en la selección de los objetos de estudio; la ausencia de la historia social de las universidades y de los universitarios; algunos “efectos de teoría” de la investigación en la dinámica universitaria, tales como la institucionalización de la identidad de los universitarios como académicos y del oficio como profesión académica; y el desafío de traspasar las evidencias para superar los efectos de victimización o estigmatización que se derivan de los resultados de investigación. Se advierte acerca de la adhesión ingenua a las agendas de investigación oficiales, por falta de una práctica consistente de vigilancia epistemológica y el riesgo de la pérdida de autonomía de la institución universitaria.

Vigilancia epistemológica – Agenda de investigación –
Universidad – Universitarios

¹ Versión aumentada y corregida de la conferencia presentada en las VII Jornadas de Investigación en Educación. “Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad”, realizadas en Córdoba, Argentina, entre el 29 de junio y el 1 de julio de 2011.

* Investigadora del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y miembro del Seminario de Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de México, DF. CP 04510. CE: salord@unam.mx

In this paper I intend to reflect on the problems and challenges of epistemological nature which are current today in the field of knowledge about universities and university students. Based on the empirical referent that the Mexican case represents, seven points are worked on by focusing on: the place of studies regarding universities and academy students in the field of educational research, the researchers' status as natives of the field that is being studied and their relationship with their informants, the lack of debate concerning different approaches and theoretical and methodological reference frames, trends in the selection of the subjects of study, the absence of the social history of the universities and university students, some "effects of theory" from research in the university dynamics, such as the institutionalization of the identity of university students as academicians and their academic activity as a profession, and the challenge of going beyond evidence to overcome the effects of victimization and stigmatization stemming from the results of research. A warning is given about any naive adherence to official research agendas, for lack of a consistent practice of epistemological vigilance and the risk of losing the university autonomy.

Epistemological vigilance – Research agenda – University –
University students

Introducción

En esta oportunidad se nos ha convocado a reflexionar acerca de los problemas y desafíos presentes hoy en las universidades. Podríamos hacerlo por lo menos en dos sentidos: uno, en términos políticos, lo que implicaría tratar la actual coyuntura universitaria y las tomas de posición que se registran frente a ella, por parte de la institución y de los grupos que la conforman. El otro sentido en el que se puede orientar la reflexión es discutiendo acerca de los problemas y desafíos vigentes hoy en el campo de conocimiento sobre las universidades y los universitarios.

Inscribiré mi reflexión en este último registro y presentaré un punteo de problemas y desafíos de orden epistemológico, desarrollando en forma sintética cada uno de ellos con base al referente empírico del caso mexicano. Esta opción no significa

que la dimensión política esté ausente en la reflexión, si no que dicha dimensión se encuentra en la selección que hago de los problemas y desafíos del trabajo de investigación, así como en la forma de construirlos como tales.

1-El lugar de los estudios sobre las universidades y los universitarios en el campo de la investigación educativa. Comenzaré diciendo que es obvio que, en estas Jornadas, el estudio de las universidades y los universitarios tiene ya un lugar establecido, sin embargo, me gustaría hacer notar que si fuéramos consecuentes con la génesis de las formas de nombrar, muchos de nosotros no deberíamos estar en este evento y menos en el espacio de las conferencias principales, porque estas Jornadas se convocan como “Jornadas de investigación en educación” y, de acuerdo con la ya clásica distinción entre “investigación SOBRE educación” e “investigación EN educación” –planteada por Jacques Ardoino (1993),² esta última es objeto predilecto de las llamadas Ciencias de la Educación, de la Pedagogía y de la Psicología y, en ellas, el estudio de la universidad como institución y de los universitarios como actores sociales no tenía, en principio, una presencia contundente; más bien su propósito era estudiar las prácticas y los procesos educativos, con la intencionalidad de formular y aplicar estrategias de intervención para modificar la situación vigente. De ahí que los objetos de estudio predilectos de la investigación en educación se centraban en el currículum, las didácticas y los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollaban en las aulas universitarias, y se los abordaba de la misma manera en que dichos fenómenos eran estudiados en otros niveles de enseñanza.

Sería necesario reflexionar entonces cómo es que se construyó la diversificación de problemáticas y la incorporación de nuevos objetos, tales como la universidad como institución y los universitarios como actores sociales; así como la llegada de otros enfoques disciplinarios (la sociología, la historia, la antropología) que implicó la llegada al campo de los profesionales de estas disciplinas (sociólogos, historiadores, antropólogos) que, de alguna manera, se han desprendido de sus grupos de pertenencia “naturales” (sus eventos, sus asociaciones, sus publicaciones).

² Para Ardoino es necesario distinguir entre las “investigaciones sobre educación” “procedentes de disciplinas como la psicología, la economía, la antropología sociológica, la medicina, etc. referidas a la cosa educativa” y las “investigaciones en educación”, “deliberadamente implicadas y efectuadas al interior de los procesos educativos y, determinadas, tanto en sus lógicas como en sus temáticas, por estos últimos” (Ardoino et al; 1993: 66). Siendo diferentes en sus propósitos y estrategias, ambos tipos de investigación, el problema para Ardoino es “saber cómo coexisten estos dos modelos (praxeológico y científico)” para enriquecerse mutuamente (Ibidem;72).

Me parece necesario propiciar la reflexión al respecto porque aportaría a comprender la ubicación epistemológica de los enfoques teóricos y metodológicos que surgen por desprendimientos de una matriz disciplinaria y la creación de esa suerte de intersticios disciplinarios representados en los enfoques múltiples, mixtos, híbridos o eclécticos,³ y que generalmente son puestos en práctica sin mucha conciencia de sus alcances y limitaciones. Pienso, por ejemplo, en las consecuencias teóricas y metodológicas inherentes –pero todavía implícitas– a las diversas formas de construir la temporalidad que los sociólogos, antropólogos, pedagogos y psicólogos hacen en las reconstrucciones de la historia de la universidad y que, generalmente, no son reconocidos como tales por los historiadores.

Otra razón por la que me interesa anotar esta cuestión es porque en el caso de México, estos procesos de diversificación de objetos, intencionalidades y actores llevaron a la constitución del campo que hoy se reconoce como “investigación educativa”, unidad nominal en la que convergieron la investigación sobre y en educación, y en la que los conflictos epistemológicos y las disputas de poder –propios de los procesos de definición y redefinición de fronteras disciplinarias– operaron y operan en forma encubierta en los debates acerca de los requisitos de entrada a las asociaciones, de participación en los eventos o de los criterios de evaluación de las publicaciones. Y, en alguna medida, estos traslapes constituyen un obstáculo para el desarrollo del campo de conocimiento (García Salord; 2005).

En ese sentido, a mi juicio, todavía está pendiente el análisis epistemológico del proceso de conformación del campo de conocimiento y el consecuente análisis político acerca de ¿quiénes, cómo y en dónde han disputado un lugar para desarrollar el trabajo de investigación sobre la universidad? El desconocimiento de la diversidad de actores que conforman el campo y las relaciones que entre ellos se establecen, dificulta comprender la complejidad de este microcosmo social, en el que no sólo habitan profesionales de diferentes formaciones disciplinarias, sino en el que también los investigadores conviven con expertos, docentes y funcionarios del campo educativo en

³Son varios los autores que trabajan este concepto. Yo lo hago con base en los aportes de Marc Auge (2002) para dar cuenta de las fronteras disciplinarias como “espacios epistemológicos” en dos sentidos: como intersticios, lugares donde una cosa va dejando de ser y otra cosa está empezando a ser y como lugares de tránsito –“lugares practicados” al decir de De Certeau (1996)– espacios del ir y venir, pero no porque pases de un lado a otro, sino porque el recorrido transita siempre en los límites. Lugares que sociológicamente corresponden al mestizo y al extranjero, como sujetos que transitan entre lo inclasificado y lo inclasificable, como apunta Zygmunt Baumann (1999).

su conjunto; (o a veces se reconvierten en estas otras figuras en forma temporal o definitiva).

2- Investigadores “nativos”, narrativas intimistas, objetos “plebeyos” y “dictadura del informante”. En el mismo registro del punto anterior y haciendo referencia a quiénes son los que estudian a las universidades y a los universitarios, un problema a anotar es el de la pertenencia al campo en estudio, es decir, el problema de la condición de “nativos” de los investigadores que incluso, a veces, son miembros del mismo grupo y de la misma institución que estudian. Ciertamente, en este terreno, salvo quienes hacen tratamientos estadísticos, la mayoría de los investigadores tratan de una u otra forma los problemas de la implicación. Sin embargo, este tratamiento adolece todavía de cierta superficialidad, encubierta en un discurso más teórico que de verdadera vigilancia epistemológica. Aunque faltaría realizar un registro sistemático, creo no equivocarme al señalar que en el llamado “control de la implicación”, prevalece más la elaboración de narrativas intimistas de las experiencias o trayectorias personales que el ejercicio de la vigilancia epistemológica dirigida a controlar, por ejemplo, los “efectos de estructura social” en la relación con los informantes o la interferencia de los prejuicios y del sentido común en la formulación de los problemas y de las categorías analíticas, mediante un arduo trabajo de objetivación del investigador, de sus prácticas y de sus representaciones (Bourdieu;1993).

El autoanálisis logrado en las narrativas intimistas tiene poco de socioanálisis y mucho de “confesión personal” –por más que se evite el registro de la justificación y de la autocomplacencia– en la medida en que el referente analítico de las trayectorias personales es, generalmente, la “historia de vida” de cada investigador, reducida a la identificación de los llamados “mandatos” familiares y/o institucionales y/o generacionales.

En este sentido, cabría anotar que todavía no hemos realizado a fondo ese trabajo de objetivación de los investigadores que dé cuenta de quiénes estudian a su propio campo (qué posición ocupan en él, de dónde proceden y cómo les ha ido por estudiar lo que estudian) a partir de reconstruir las condiciones sociales de producción del conocimiento, en las que se inscriben y activan las historias personales, y que refieren a

- ✓ las coordenadas sociales del investigador (grupo social de procedencia, edad y generación, sexo, etc.);

- ✓ la posición del investigador en el microcosmo del campo académico y científico (el espacio objetivo de las posturas intelectuales que existen en un momento dado),
- ✓ así como a los recursos intelectuales que utiliza en el análisis del mundo social, (las “categorías de pensamientos no pensados que delimitan lo pensable y determinan el pensamiento”).

Tampoco hemos trabajado sistemáticamente qué dificultades se desprenden del hecho de que si bien es cierto que las universidades y los universitarios ya no son objetos de estudio “bastardos”, en la medida en que han obtenido cierta legitimidad en el campo de la investigación científica y social, es cierto también que dichos objetos siguen siendo objetos “plebeyos”, en la medida en que el reconocimiento del que gozan en la jerarquía de los prestigios de los problemas de investigación es todavía muy limitado, quizás como un efecto práctico de la idea generalizada –aunque implícita– expresada en la pregunta para qué estudiar a la universidad y a los universitarios si todos los conocemos muy bien a partir de la propia experiencia como estudiantes, académicos y/o funcionarios.

Finalmente, en este registro, faltaría anotar la escasa reflexión existente acerca de lo que podríamos llamar la “dictadura del informante”, esto es, la atribución de única verdad o de verdad verdadera de la vida universitaria o de sus protagonistas, que los entrevistados confieren a sus puntos de vista y a la información que brindan en el transcurso de las entrevistas; atribución cuya consecuencia es la descalificación implícita del trabajo de objetivación propio del investigador y de la investigación científica.⁴

Dicha ausencia es más llamativa si tenemos en cuenta que, en la última década, se registró un notorio incremento en la incorporación de la entrevista (abierta, semi estructurada, en profundidad) y de los grupos focales como fuentes predilectas para el estudio de las universidades y de los universitarios. Silenciar el problema de la “dictadura del informante” supone silenciar también los problemas inherentes a la “devolución” que, en la práctica, parece estar ausente o por lo menos reducida a la entrega formal de un producto final (informe de investigación o publicación).

⁴ Diferentes tratamientos de esta cuestión se encuentran en Landesmann M. et al; 2009, Lahire B.; 2006 y Bourdieu, P; 2008.

3-Las diferencias existentes pero no debatidas entre enfoques y referentes teóricos y metodológicos. Otro problema y desafío también de orden epistemológico alude a los referentes teóricos desde los cuales la universidad se construye como objeto de estudio. Una ruptura importante que propició avances significativos en el estudio de las universidades, fue el superar el uso de la unidad nominal “la universidad” (la universidad latinoamericana, la universidad mexicana, etc.) que encubría no sólo la heterogeneidad del campo universitario, sino también su historicidad. La introducción del plural (las universidades y los universitarios) dio lugar a los estudios de instituciones concretas y de sus respectivos actores, aportando a romper con el discurso sobre-ideologizado impuesto desde las universidades públicas más grandes y más antiguas; y aportó también a distinguir la “idea de universidad” y los conceptos de universidad como elementos del universo simbólico y como herramientas teóricas que pueden indagarse reconstruyendo, en todo caso, la génesis de dichas representaciones y los usos de las cuales han sido objeto en diferentes momentos del devenir de las universidades.

Otro avance en este mismo registro fue el establecimiento de la distinción entre la institución (las universidades) y los actores (los universitarios). “La universidad” dejó de ser una “esencia” que pensaba, hacía y deshacía como un “sujeto” y se trabajó como una construcción social que es efecto de la práctica de los actores y que, como tal, los trasciende al objetivarse en estructuras, normas y representaciones que perduran en el tiempo y el espacio; pero que de ninguna manera los reemplaza, anula o subsume (aunque a veces el peso de lo instituido pueda llegar a imponerse como una evidencia).

El desafío aquí es propiciar el debate teórico que permita capitalizar los avances favorecidos por la rica diversidad de ópticas desde las cuales hoy se estudia a las universidades. Hoy ya se encuentran establecidas líneas de investigación que indagan a las universidades en su condición de instituciones de vida, de organizaciones, de sistemas, de establecimientos, de discursos y de campos, pero sigue ausente el intercambio que permita analizar qué nociones aportan a entender qué cosas de las universidades: qué aporta construir a la Universidad como institución o como establecimiento o como organización o como campo.

Y, con ello, contribuya a dejar asentados ciertos “rigores específicos” (Bourdieu; 1987:21) que mientras objetiven los avances logrados en la producción de conocimientos y cumplan una función “pedagógica” entre los integrantes del campo, contribuyan también a impedir, o por lo menos a obstaculizar, los “malos” usos de las

referencias conceptuales, sobre todo los usos dogmáticos y los usos superficiales que incluyen estas formas de nombrar como simples etiquetas, cuando no las trabajan desde el sentido común y por tanto como si fueran sinónimos. Falta en todo caso propiciar con mayor consistencia la práctica de la vigilancia epistemológica, entendida como

“un ejercicio constante que subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular” (Bourdieu et al 1987:16).

Creo que este ejercicio es el único que nos garantizaría reproducir las líneas de investigación desarrollando sus registros más fecundos y que han demostrado tener un alto valor heurístico, y evitando que las generaciones jóvenes se instituyan como simples repetidoras o verificadoras de discursos ya establecidos.

4- La pérdida de hegemonía de los objetos de estudio. A lo largo de los últimos veinte años se registraron cambios significativos en las problemáticas y objetos de estudio que acaparan mayor atención por parte de los investigadores. Estos cambios no deberían adjudicarse a un efecto natural de la constitución del campo por el “simple” paso del tiempo, sino que deberíamos estar más vigilantes –en términos de vigilancia epistemológica– y tomar nota de qué tanto se relacionan con el cambio en la composición de las relaciones de fuerza institucionales.

Por ejemplo, “sabemos” que el currículum, los planes de estudio, la desigualdad educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros, son objetos de estudio que ya no “están de moda”; siguen siendo objetos de indagación pero han sido desplazados por el estudio de la evaluación, la calidad, la excelencia, el desempeño y la productividad académica; pero no sabemos a ciencia cierta qué tanto esta pérdida de hegemonía y la aparición de “nuevas modas”, se relacionan concretamente, por ejemplo, con la devaluación que la función docente ha registrado en las últimas décadas frente a la función de investigación y, en consecuencia, con el proceso de diferenciación y constitución de los investigadores como un polo de poder en el campo universitario, en desmedro de la fuerza concentrada, tradicionalmente, en la figura del docente.

En este mismo registro del análisis epistemológico, podemos percatarnos que los objetos de estudio referidos a los actores universitarios también aparecen y desaparecen, en este caso, al calor del devenir del papel de cada uno de ellos en la dinámica de las universidades. Un ejemplo muy claro es el de las organizaciones sindicales; ellas fueron motivo de atención mientras llevaron la voz cantante de la disputa política y de la disputa laboral por el reconocimiento del carácter asalariado del trabajo intelectual; pero luego con la derrota política y con la instrumentación del “tope salarial” sufrieron un verdadero desplazamiento en el terreno de las negociaciones de las condiciones de trabajo, fundamentalmente del trabajo académico, y así también desaparecieron del terreno de la investigación.

Otro ejemplo es el de los estudiantes universitarios; ellos tuvieron su apogeo como objeto de estudio cuando participaron como protagonistas de las grandes transformaciones del campo universitario de los años 60 y 70, en la condición de movimientos estudiantiles. En las siguientes décadas, los estudiantes no desaparecen como objeto de estudio pero se los construyó más en su condición de alumnos y para indagar su desempeño en el aula. Luego, el énfasis se fue desplazando de los actores a sus representaciones y, en los últimos tiempos, el interés se desplaza a las llamadas competencias. Simultáneamente comienza el auge de los estudios sobre los jóvenes y la juventud, muy ligados a los estudios sobre culturas juveniles como expresiones que no sólo no son privativas de los estudiantes universitarios, sino que sus ámbitos predilectos de expresión se encuentran fuera de la universidad.

El registro de los desplazamientos nos advierte que no se trata de “modas” y que para propiciar el desarrollo del campo hay por lo menos dos cuestiones a tener en cuenta: una es preguntarnos hasta qué punto la concentración de los esfuerzos de investigación en los temas “candentes” aportan más a fortalecer la intervención de las estrategias de las políticas públicas diseñadas para las universidades, que a propiciar su crítica, en la medida en que “la crítica” –cuando existe– se ve anulada por un efecto combinado de saturación y de naturalización del discurso crítico.

La otra cuestión que deberíamos analizar a esta altura de desarrollo del campo es hasta qué punto en los “nuevos” objetos, contruidos como efectos de desplazamientos, no se está propiciando el estudio de las representaciones, las competencias y los sujetos como fenómenos en sí, en la medida en que, por ejemplo, las representaciones y las competencias se construyen disociadas del sujeto que las porta y las produce; y del mismo modo, pero a la inversa, los actores sociales pueden reducirse

a “perfiles socio-demográficos”, que operan como una suerte de constancia de “rigor” metodológico, más que como referentes analíticos que aportan a comprender las prácticas y representaciones de los actores involucrados en los análisis correspondientes.

5- La ausencia de la historia social de las universidades y de los universitarios.

La ausencia del estudio de las universidades como espacio sociales y de los universitarios como seres sociales, llámese historia social o historia sociocultural es un hecho. Las indagaciones sociológicas se circunscribieron al estudio de la composición social de las universidades, reducida a su vez al estudio del origen social de la población estudiantil según indicadores como el ingreso, la ocupación y la escolaridad de los padres, y omitiendo por completo el estudio de la procedencia social del resto de los universitarios: académicos, burócratas y trabajadores.

Sin embargo, la ausencia de una historia social de las universidades no refiere sólo a la indagación sistemática que dé cuenta de la composición social del campo universitario y de sus habitantes, sino que alude fundamentalmente a la omisión de la existencia de la universidad como un microcosmo social conformado por un conjunto de posiciones diferenciadas por las distancias sociales que las separa y coexistentes en un orden que las articula en jerarquías de naturaleza diferente (económicas, políticas, académicas, escolares, simbólicas).

Los universitarios –estudiantes, académicos, autoridades, trabajadores administrativos– pertenecen a diferentes grupos sociales y simultáneamente están insertos en este campo particular de relaciones sociales que es la universidad. Es esta articulación de orígenes lo que define la composición social de la institución, en tanto es en ella donde las desigualdades y diferencias de origen, operan articuladas en los principios de diferenciación que organizan y estructuran la vida universitaria y es en esta articulación en la que los estilos de vida que conviven en la universidad encuentran formas de expresión particulares, así como posibilidades de producción y de reproducción.

La indagación pendiente es la historia social de las universidades que centre la atención en la identificación de los principios generadores de las diferencias (principios de diferenciación y distribución) entre los universitarios y que dé cuenta de las disputas que se establecen alrededor de los mismos, tendientes a conservar o a mejorar sus

respectivas posiciones en la institución, y por ende, en el mundo social al que pertenecen cada sector.

En este pendiente lo que queda silenciado son las disputas sociales vigentes entre los sectores que conforman las universidades. Y dichas disputas se endosan a problemas entre individuos (personalización de conflictos), a problemas de los individuos (rendimiento académico, aptitud, etc.) y a ciertas prácticas de los grupos (politización, sindicalización, apatía, individualismo, etc.).

Con estos desplazamientos, dos de los problemas estructurales de las universidades siguen a la espera de ser indagados en forma directa y sistemática. Me refiero a

- ✓ las diversas formas que asume la disputa por el capital cultural en tanto bien eternamente escaso y deseado;
- ✓ y a las formas particulares en que se produce y reproduce el capital cultural en una institución signada por una composición social heterogénea y portadora de un déficit original de los recursos necesarios para el desarrollo del trabajo intelectual.

6- Los “efectos de teoría” de la investigación en la dinámica universitaria. Otra situación del campo que no ha sido motivo de reflexión compartida es la del impacto del conocimiento producido. Ciertamente los estudios de las universidades como instituciones y de los universitarios como actores sociales se inscriben, en su mayoría, en el registro de la investigación *sobre* educación, en la medida en que el propósito es la producción de conocimientos más que la intervención en las prácticas educativas. Sin embargo, esta composición de lugar no ha impedido que la difusión del conocimiento haya tenido ese tipo de impacto que, siguiendo a Bourdieu, podemos llamar “efectos de teoría”, es decir, una suerte de consecuencias prácticas no previstas, producidas por el discurso generado por los investigadores.

Uno de esos efectos es, en gran medida, la identidad de los universitarios como académicos. A finales del siglo XX, los estudios registraban que las denominaciones de personal académico y académico –establecidas sólo en las normativas de unas pocas instituciones– no constituían un principio de identidad generalizado; por el contrario los resultados de investigación apuntaban a que el referente identitario que prevalecía era el ser universitario, profesor, investigador y, en menor grado, el de la profesión de origen (García Salord et al: 2003). Ahora podemos decir, que en el transcurso de una década, la

construcción del discurso centrado en la figura del académico, de la carrera y de la profesión académica, elaborado en el terreno de la investigación y transferido al discurso político e institucional -a través de intercambios muy diversos- aportó a que, dichas nociones pasaran a formar parte del universo de prácticas y representaciones del conjunto de los universitarios mexicanos.

Lo que falta indagar todavía son las resignificaciones que estas nociones han sufrido en el proceso de su transformación en referentes identitarios y qué tan beneficioso haya podido resultar para la institución y para los grupos que la conforman. La pregunta no es ociosa dado la experiencia registrada en este sentido, por ejemplo, por la noción de *cuerpo académico*, que fue central en el proceso de desarrollo del campo de conocimiento. Surgida como una categoría analítica para orientar la indagación acerca de los rasgos particulares de los académicos mexicanos,⁵ la noción de cuerpo académico fue redefinida en el terreno de la política y de la administración como el perfil deseado para el conjunto del grupo ocupacional.⁶ El resultado de dicha transferencia y resignificación fue la conversión automática de las “plantas” académicas tradicionales en “cuerpos académicos”, por efecto de su registro formal como tales y de acuerdo al cumplimiento de ciertos indicadores (grados, publicaciones, proyectos), más que por efecto de cambios reales en las formas de realizar el trabajo académico, que hubieran propiciado el paso de la modalidad individual a la colegiada (Gil 2000, Greadiaga; 2001).

Otro efecto de teoría es la difusión de la idea del trabajo académico como “profesión académica”. La definición sociológica de profesión académica comienza a difundirse en forma simultánea a la oficialización de la excelencia académica como pivote del establecimiento de un nuevo orden académico, que fundado en una noción academicista de la excelencia, desconoce al trabajo académico como un proceso y lo reduce a una “descripción normativa” de los productos tangibles y cuantificables de dicho trabajo.

⁵ Esta noción fue desarrollada por el equipo de trabajo del Área de Sociología de las Universidades de la UAM- Azcapotzalco (Gil Antón et al;1994).

⁶En esta definición se reconoce como cuerpos académicos, a los grupos de profesores e investigadores que tienen una alta habilitación académica (grado de doctor que supone capacidad para desarrollar el campo de la disciplina, experiencia en labores docentes y de formación de recursos humanos); un alto compromiso institucional (congregados bajo objetivos comunes y que tienen una relación con la institución más allá de lo que son sus obligaciones contractuales, participan en el desarrollo de la institución, involucrándose en la toma de decisiones); y que participan en redes de intercambio académico nacional e internacional (comparten y difunden el conocimiento y su aplicación) (Rubio Roca;1997).

Mi hipótesis aquí es que el discurso sociológico aportó evidencias y justificaciones que fortalecieron al discurso de la excelencia académica y la instauración de una concepción *profesionalizante* del trabajo académico que atenta contra su naturaleza más de oficio que de profesión, en la medida en que la concepción profesionalizante se funda en dos premisas básicas, a saber: que la formación disciplinaria y el título profesional que la certifica son condiciones necesarias y suficientes para desarrollar el trabajo académico; y que la dedicación de tiempo completo y la realización de estudios de posgrado –hasta la obtención del máximo grado– son los medios que garantizan la profesionalización del trabajo académico.

7- El desafío de traspasar las evidencias. En la última década y desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos se ha incrementado notoriamente el interés por estudiar “el malestar” de los universitarios, vinculado por ejemplo a las nuevas formas de regulación del trabajo académico. Se cuenta ya con un buen número de estudios acerca del estrés, el burn-out, la satisfacción en el trabajo, etc. Más allá de la relevancia de los resultados particulares de cada estudio para dar cuenta de la realidad de los académicos mexicanos, el hecho es que, en gran parte, con dichos resultados no hemos podido traspasar las evidencias, ya que si bien se han identificado una gran variedad de síntomas, éstos todavía no son recuperados como indicios que deben orientar nuevas indagaciones.

Es común encontrar que en los estudios basados en entrevistas, no se tome distancia de los relatos de los protagonistas y los resultados se circunscriban a las voces recuperadas que narran un malestar producido por otro: el estado, los organismos nacionales internacionales de financiamiento y de administración de la ciencia (CONACYT, FMI, OCDE, etc.) o la misma institución universitaria. Se produce así una suerte de “efecto de victimización” del académico sometido a las nuevas reglas del juego de la academia.

Y, en el caso de los estudios basados en la elaboración de escalas, el malestar se remite implícitamente a los rasgos de los individuos que registran una asociación más frecuente con los rasgos del malestar establecidos a priori por el investigador. Aquí podríamos estar propiciando la estigmatización de ciertos grupos y sectores de académicos, como sucedió por ejemplo con la investigación sobre el SIDA, en las que durante muchos años se dio por sentado, por efecto de prejuicios, que los homosexuales conformaban el grupo en mayor riesgo de contagio, hasta que las estadísticas

comenzaron a poner en evidencia una realidad que los prejuicios no habían permitido indagar, esto es, que las amas de casa eran quienes estaban en mayor riesgo, por efecto de las prácticas sexuales extramaritales de los cónyuges.

Parafraseando a Bourdieu, podríamos decir que nos hemos limitado a recoger el discurso de los entrevistados o de los encuestados pensando que ese discurso es la explicación buscada y no “un aspecto del comportamiento que debe explicarse”. El conjunto de evidencias registradas en los estudios realizados advierten una situación mucho más compleja que la aparente contradicción entre la inconformidad con las nuevas reglas del juego y la satisfacción con el tener un trabajo o el estar estudiando en la universidad, y que hablan en todo caso, tanto de la diversidad que existe en el vínculo que los diferentes grupos (generacionales y disciplinarios) han construido con la institución; como de la puesta en práctica de estrategias de supervivencia que apelan a las mismas reglas del juego que producen el malestar.

Mi hipótesis aquí para el caso de los académicos mexicanos y siguiendo la composición de lugar de las tres posiciones posibles que Bourdieu identifica según la relación que se haya podido establecer con las normas vigentes, es que la mayoría de los académicos se ubica en la posición de quienes “*quieren ponerse en regla*”, es decir, de quienes no respetan ni rechazan las reglas, sino que las ejecutan proporcionando una satisfacción aparente a las exigencias de las reglas oficiales y obteniendo con ello los beneficios que ofrece el respeto a las reglas (Bourdieu; ídem:184).⁷ Para defenderse de la posible exclusión y seguir en el juego, es decir, para permanecer en el oficio, los académicos se apoderan y resignifican la noción academicista de excelencia vigente en nuestras universidades.⁸

De esta manera todos los universitarios contribuimos a la reproducción y por tanto legitimación de la excelencia como un principio generador de diferencias dentro

⁷Bourdieu reconoce dos posiciones más: los grupos que “*están en regla*” porque “teniendo un dominio precoz y profundo de la gramática teórica (savante) de las prácticas y los discursos, están tan manifiestamente en regla con sus exigencias que pueden permitirse esos juegos con la regla, los juegos que definen como excelencia” (Bourdieu, 1999:183). En el otro extremo se ubican los que “*no están en regla*”, porque “hagan lo que hagan no pueden estar en regla con reglas que se han hecho contra ellos” (ídem). Siguiendo ahora a Bauman, podríamos decir que este grupo participa en calidad de “tercero excluido” que, identificado como exótico, representa un “*otro permanente*” destinado al aislamiento y mantenido a distancia; o, que, identificado como “*el otro inferior y desigual*”, es desacreditado por el estigma (Bauman;1999:110). He trabajado esta cuestión en García Salord; 2010.

⁸ Propongo esta noción siguiendo a Bourdieu cuando plantea que “La excelencia (es decir, el dominio práctico en su forma acabada) ha dejado de existir desde que nos preguntamos si puede ser enseñada, desde que pretendemos fundar la práctica conforme sobre reglas extraídas, por necesidades de la transmisión, de la práctica de épocas anteriores o de sus productos, como hacen todos los *academicismos*” (Bourdieu, 1999:174).

del campo. Lo que quiere decir que todos somos cómplices de operar la SELECCIÓN EXCLUYENTE.

Faltan estudiar entonces los efectos prácticos que resultan de la aplicación de estas estrategias, porque si bien, aparentemente son redituables en el corto y mediano plazo –en la medida en que garantizan la permanencia en el juego– es cierto también que ya hay indicios para pensar que son autodestructivas, porque en la larga duración (de la estructura) estarían atentando contra la institución, en la medida en que en todos los ámbitos de la vida universitaria se opera con mecanismos de selección excluyentes que están trabando las posibilidades de reproducción de los grupos de trabajo, de ampliación de la matrícula estudiantil y del ejercicio de la autonomía universitaria en todos sus sentidos.

A modo de conclusión podría señalar que los problemas y retos enumerados hasta aquí advierten una cuestión de fondo, que atañe al problema de la definición de la llamada agenda de investigación y que identifico en la imposición de problemáticas por adhesión ingenua en virtud de la ausencia de vigilancia epistemológica. Bourdieu advierte que *“Cada sociedad, en cada momento, elabora un cuerpo de problemas sociales que da por legítimo, digno de ser debatido, de hacerse público, a veces oficializado y, hasta cierto punto, avalado por el Estado”* (Bourdieu;2005:328) y que

“la ciencia social está siempre dispuesta a recibir del mundo social que ella estudia los asuntos que plantea acerca de ese mundo”. Pero dice también que muchos *“de los objetos reconocidos por la ciencia social oficial [...] no son otra cosa que problemas sociales que han sido contrabandeados dentro de la sociología [...]”* (ídem: 329).

En ese sentido, el riesgo es que el investigador se convierta “en objeto de los problemas que toma por objeto”. Concretamente el problema que indica Bourdieu es el de la “imposición de problemáticas” en dos sentidos: “imposición material” e “imposición cognitiva”, en la medida en que *“los problemas que se dan por sentado (for granted) en un determinado universo social tienen mayores chances de recibir grants materiales o simbólicos”* (ídem:333) Advirtiendo entonces que las fuentes de financiamiento pueden *“redefinir los términos del debate científico sin una discusión crítica de las premisas incorporadas en la nueva demanda”* (ídem: 329). Bourdieu propone que para evitar dicho riesgo es necesario que el investigador

“rastree la historia de la emergencia de estos problemas, de su constitución progresiva, es decir, del trabajo colectivo, a menudo realizado mediante competencia y lucha, que fue necesario para dar a conocer y reconocer tales y cuales asuntos como problemas legítimos [...] que son reconocibles, publicables, públicos y oficiales” (ídem: 331).

La imposición de agendas ocurre entonces de manera sutil cuando los investigadores asumimos como propias las agendas oficiales o de los protagonistas, sin cuestionar los términos de la definición de los “problemas sociales” y sin cuestionarnos que en esta aceptación lo que deponemos es el ejercicio de la autonomía de la cual gozan la universidad y los universitarios, justamente para poder definir los problemas de investigación desde el propio registro del trabajo científico. Creo que el precio que estamos pagando por obtener recursos y reconocimiento oficial –en aras del desarrollo del campo de conocimiento– es demasiado alto. Deponer la autonomía significa tirar por la borda las luchas que se libraron para conseguirla y para reconquistarla cada vez que se perdió o estuvo amenazada.

Bibliografía

- Ardoino, J. y Mialaret, G. (1993). “La intelección de la complejidad hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas”. En Ducoing P. y Lamdesmann M. (comp). *Las nuevas formas de investigación en educación*. AFIRSE –Embajada de Francia en México– Universidad Autónoma de Hidalgo. México.
- Auge, M. (2002). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad*. España: Editorial Gedisa.
- Bauman, Z. (1999). “Modernidad y ambivalencia”. En *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Josexo Beriain (Comp.) Antropos.
- Bourdieu, P. et al. (1987). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. et al. (1993). “Comprender”. En *La miseria del mundo*. España: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus/Humanidades.

- Bourdieu, P. et al. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- De Certeau (1996). *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*. Tomo I. México: Universidad Iberoamericana.
- García Salord, S., Landesmann, M. y Grediaga Kuri, R. (2003). “Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993/2002”. En Ducoing, P (Coord.) *Sujetos, Actores y procesos de Formación Colección Estados del conocimiento de la investigación educativa en la década de los 90*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE- SEP- CESU/UNAM. México.
- García Salord, S. (2005). “Aprendizajes a la luz de lo dicho”. En Pedro Gerardo Rodríguez (editor). *Linderos. Diálogos sobre Investigación Educativa*. COMIE-CEE-CSEB-ITESO-CESU. México.
- García Salord, S. (2010) “El *Curriculum Vitae*: entre perfiles deseados y trayectorias negadas”. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES) IISUE-UNAM/ UNIVERSIA*, vol.1, núm.1, pp.103-119. Revista electrónica: <http://ries.universia.net>
- Gil Antón, M. (2000). “Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?”. En Schmidt, Oliveira y Álvarez Aragón (eds). *Entre Escombros e Alternativas: Ensino Superior na América Latina*. Brasil: Universidad de Brasilia.
- Gil, A. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM-Azc, UNISON, PIIES, México.
- Grediaga, R. (2001). “Retos y condiciones de desarrollo la profesión académica en México en la última década”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol VI, No 11, enero-abril. COMIE. México.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Argentina: Ediciones Manantial.
- Landesmann, M. et al. (2009). *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. UNAM/ FES Iztacala. México: Juan Pablo Editor.
- Rubio Roca, J. (1997). “Cuerpos académicos”. En *OMNIA*. Año 13, No. 36, 37 pp. 15 – 19. México: UNAM.