

«Quiero tener una vida, no un currículum».
La identidad del académico en la universidad
pública entre el mercado y la academia

Sabine Pflieger*

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: Esta contribución analiza los efectos de algunos de los cambios que impone la ideología de la economía del conocimiento a la educación pública superior. En un estudio de caso dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), llevamos a cabo entrevistas a profundidad con académicos de diferentes disciplinas. A partir de las narrativas biográficas obtenidas documentamos aquí cómo ellos se posicionan identitariamente frente a procesos de la llamada mercantilización de la educación superior que atañen las funciones sustantivas académicas de Investigación, Docencia y Difusión cultural.

Palabras clave: Economía del conocimiento, Posicionamiento identitario de académicos.

* **Sabine Pflieger** es doctora en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora e investigadora en el Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus trabajos investigativos se centran en los Estudios Críticos del Discurso desde una perspectiva cognitivista y complejista. Sabine Pflieger es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Libros recientes: (2019) *Somos en el lenguaje y a través de él. El lenguaje como sistema complejo en el estudio de fenómenos sociales*. (2018) *Lenguaje y construcción de la identidad: Una mirada desde diferentes ámbitos*. Correo electrónico: pflieger@unam.mx

Abstract: *This contribution analyzes the effects of some of the changes imposed by the ideology of the knowledge economy on higher public education. In a case study within the National Autonomous University of Mexico (UNAM), we conducted in-depth interviews with academics from different disciplines. Based on the biographical narratives obtained, we hereby document how they position themselves in the face of processes of the so-called commercialization of higher education that affect their substantive academic functions of Research, Teaching and Cultural Dissemination.*

Keywords: *Knowledge Economy, Positioning of Academics.*

En la actualidad, muchas universidades públicas se encuentran en un proceso que cambia paulatinamente su carácter tradicional de una *alma máter studiorum*, a saber, de un espacio intelectual que fomenta el libre estudio, la preservación y el avance del conocimiento, a favor de un espacio de producción académica que exhibe rasgos mercantilizantes. El lema del alma mater fue acuñado en la universidad de Boloña¹ y dominó durante casi seis siglos la autoconcepción y la autoimagen de la universidad pública y de su quehacer académico.

En el siglo XXI, Boloña está nuevamente en el centro de la atención de la educación superior pública, pero esta vez para fijar una nueva concepción para la misma, con la meta reformulada de «*[increase] the international competitiveness of the European system of higher education*»². Los acuerdos de Boloña del año 1999 para la educación pública superior en Europa son la respuesta política a las tendencias educativas antecedentes en los Estados Unidos. Siguiendo los desarrollos ahí, se busca promover un espacio europeo común de educación superior que se basa en la visión reformulada de una universidad pública competitiva con

¹ <https://www.unibo.it/it>.

² www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf.

múltiples funciones nuevas³. Ya no es suficiente crear conocimiento nuevo, sino ahora también hay que administrar ese conocimiento y venderlo, a la par con una obligación de producir innovación y formar jóvenes con competencias útiles para una vida laboral globalizada. Se transforma así la planificación educativa de la universidad hacia un espíritu de servicio que se supedita a intereses geopolíticos y económicos.

Las universidades en América Latina no están al margen de lo que sucede en la educación superior pública de Estados Unidos o en Europa. En los últimos años se ha estado discutiendo en la región la creación de un espacio común de educación superior, similar a lo fijado en los acuerdos de Boloña para la Comunidad Europea. Pero a pesar de los múltiples esfuerzos singulares, hasta la fecha no se ha llegado a un convenio supranacional operativo porque se teme a perder la diversidad y la diferenciación regionales. No obstante, se han ido fortaleciendo cada vez más las colaboraciones puntuales entre las instituciones de educación pública superior en Latinoamérica⁴ porque también aquí un dictado académico globalizado cambia la concepción del deber-ser en la universidad pública, en aras de redefinir su lugar en la relación al Estado y al mercado. En el transcurso de estas consideraciones, las universidades públicas se homogeneizan insidiosamente impulsado por las tendencias mercantiles internacionales dominantes, de tal suerte que

³ Council of Europe Higher Education (2006²): *The public responsibility for higher education and research*. Recuperado de <https://rm.coe.int/the-public-responsibility-for-higher-education-and-research/168075ddd0>.

⁴ Como ejemplo están la conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) a la que acudieron cerca de 3,500 representantes de la comunidad académica de la región procedentes de 33 países, incluyendo a los representantes de redes universitarias, consejos y asociaciones de rectores. En 2009 se celebró, por primera vez, un congreso conjunto de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), la Asociación Hispana de Universidades (HACU) y el Consorcio para la Colaboración en la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC).

they are marketed and priced as individual consumers rather than public goods [...], while at the same time displacing democracy and equality as governing principles in provisioning goods like education', with education becoming an individual means to an individual end, something individuals may or may not choose to invest in (Brown, 2011: 119).

Se puede observar cómo la educación pública superior se inserta cada vez más en la lógica de una ideología centrada en la producción de conocimiento, cuyo punto de partida es la hipótesis de que el desarrollo económico sostenido de un país depende, primero y ante todo, de la calidad de su educación (Naidoo y Brennan, 2008). Muchos estudios recientes sobre la universidad expresan duras críticas acerca de los beneficios de una mercantilización de la educación superior pública, cuestionando la promesa de que, a mayor grado de educación, mayor será el crecimiento económico del país en cuestión (Acosta, 2014; Arocena y Sutz, 2005; Brown, 2011; Canaan y Shumer, 2008; Hernández-Gutiérrez, 2015; Ergül y Coşar, 2017; Feldman y Breznitz, 2009; Giroux, 2020; Modrego y Berdegú, 2016; Naidoo y Brennan, 2008; Rama, 2005). La revista *Nature*⁵ sentencia que las universidades se están convirtiendo en fábricas que producen doctorados cuyo beneficio o impacto para una economía nacional no siempre queda demostrado:

The number of science doctorates earned each year grew by nearly 40% between 1998 and 2008, to some 34,000, in countries that are members of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). The growth shows no sign of slowing: most countries are building up their higher-education systems because they see educated workers as a key to economic growth.

⁵ Cyranoski, David et al. (2011): «Education: The PhD Factory», *Nature* 472, pp. 276-279. <https://doi/10.1038/472276>.

Es, sin duda, un entorno complejo para la universidad pública actual, que plantea retos enormes a futuro, sin que en este momento se vea de manera clara cuáles son las consecuencias de este giro ideológico de la universidad entre el mercado y la academia.

1. La universidad pública y la ideología de la economía del conocimiento

En la década de los ochentas, y en paralelo con el auge de la digitalización, la globalización y la financierización de los mercados, surge el concepto de la «*economía del conocimiento*» (Drucker, 1992). La idea de fondo es que la prosperidad de la sociedad posmoderna se vincula sobre todo a la generación de conocimiento:

Knowledge economy [can be defined] as [the] production and services based on knowledge-intensive activities that contribute to an accelerated pace of technical and scientific advance, as well as rapid obsolescence. The key component of a knowledge economy is a greater reliance on intellectual capabilities than on physical inputs or natural resources (Powell y Snellman, 2004: 199).

De este credo deriva que el crecimiento económico de un país ya no se basa en la triada de «*tierra, capital y trabajo*», sino en la producción de conocimiento o capital intelectual en una nueva triada para el bienestar de «*gobierno, empresa y academia*» (Villares del Campo y Salcines, 2008). Es un cambio ideológico con gran alcance; porque mientras que ideologías económicas anteriores consideraban a la educación (y el conocimiento) como un *gasto* para el individuo, el acercamiento desde la economía del conocimiento, considera a la educación y el conocimiento de un ser humano como una *inversión* rentable, tanto para el individuo, pero, sobre todo, para un bienestar social nacional sostenido:

Al invertir en sí mismos los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades y con ello pueden ver incrementado su bienestar. Tal inversión será el capital incorporado a los sujetos, capital cuyo valor productivo puede exceder al obtenido por el capital tangible (físico) utilizado en la producción económica (Schultz, 1961: 12-14).

En esta lógica, la prioridad máxima de cualquier economía nacional debe ser la inversión en sus recursos humanos, más que en los recursos naturales. El conocimiento se entiende como un capital productivo, el cual, potencializado por medios tecnológicos y digitalizados, entalla promesas de generar valor añadido, así como bienes mercantilizables. En este entorno, los desarrollos científicos y tecnológicos, las habilidades académicas y el entrenamiento profesional por competencias en las universidades públicas se convierten en un factor primordial para la producción de innovaciones, de bienes y servicios con alto valor agregado. Se espera que esto lleve a una mayor competitividad nacional en un mercado globalizado (Modrego y Berdegú, 2016). De ahí resulta que el crecimiento de una nación y su bienestar son medidos fundamentalmente contra el nivel de formación y preparación de sus ciudadanos con dinámicas socioeconómicas innovadoras, cuyo principal insumo es el conocimiento. Como resultado, el valor simbólico y material de un país se mide hoy en relación con su producción de conocimiento, mayoritariamente generado en sus instituciones de educación superior. En este entorno no es de extrañarse que las metas que se fijan para tales fines provienen de organismos internacionales del sector de la banca y no de la educación. Así, el Banco Mundial (2019) define cinco parámetros de medición para determinar el grado de desarrollo de la economía del conocimiento de un país. Entre estos, identifica el capital humano (4) como uno de los parámetros más relevantes:

- (1) Competitividad y atractividad de la economía

Este parámetro hace referencia a la capacidad de un país en inversión extranjera con la capacidad de incrementar la competitividad de los sectores productivos del país receptor de la inversión extranjera.

- (2) El marco institucional
Este parámetro se refiere a la existencia de instituciones eficientes que protejan la propiedad privada y que fomenten el desarrollo económico y social.
- (3) La infraestructura, particularmente en sistemas de información
Este parámetro establece que los países, para poder participar en una economía del conocimiento globalizada, requieren de una infraestructura de comunicación eficiente que permita la transferencia del conocimiento.
- (4) El capital humano
Quizás el parámetro más relevante porque detona la economía del conocimiento. Se refiere a la capacidad generadora de conocimiento del país. Siguiendo la fórmula de que, en la medida en que se tenga un mayor porcentaje de población con altos niveles educativos, se tendrá una mayor capacidad de transferir conocimiento y de innovar
- (5) La capacidad emprendedora y de innovación
Este parámetro determina la capacidad de un sistema político para generar bases que fomenten y que permitan la innovación y el desarrollo empresarial.

Los efectos de la ideología de una economía del conocimiento se pueden observar en todos los niveles educativos, pero es en la educación superior donde se hacen más patentes. Porque es aquí donde se producen las innovaciones tecnológicas y se dispone de un capital humano barato y disponible. Se distingue entre dos formas diferentes de bienes mercantilizables generados en la universidad. Por un lado, bienes tangibles, que se miden por la producción científica como publicaciones, el registro de patentes, o la venta de avances tecnológicos, así como la formación de cuadros laborales por competencias de corte

utilitarista. Y, por el otro lado, por bienes intangibles o simbólicos que se reflejan en métricas estandarizadas que fijan un posicionamiento de prestigio y reconocimiento, no solamente para la institución en cuestión, sino para todo un país o una región (Shattock, 2008; Etzkowitz, 2002). Este giro empresarial en las instituciones de educación superior se fomenta en consecuencia sobre todo el área de la investigación sobre otras funciones académicas. Y es aquí donde se apoyan preferentemente aquellas investigaciones que resulten más prometedoras en cuanto a su impacto tangible para el crecimiento económico del país. Es la razón principal para explicar el auge de licenciaturas de carácter aplicado y que cuentan con inversiones provenientes de capitales de riesgo abundantes. La expectativa es que estas carreras aplicadas produzcan investigaciones innovadoras con fines de venta. Vemos una verdadera ‘explosión’ de licenciaturas en informática, telecomunicaciones, robótica, bio- y nanotecnología o ingenierías dedicadas a la movilidad o la innovación en fuentes energéticas. La atención de las universidades a estas nuevas áreas de producción de conocimiento opaca frecuentemente a las disciplinas universitarias más tradicionales cuyos objetos de estudio no permiten su inmediata mercantilización (Powell y Snellman, 2004).

Ante este panorama, la universidad pública se ve presionada para modificar cada vez más su carácter tradicional para convertirse en un espacio de producción tecnológica y de innovación. En el curso de estos cambios epistémicos, muchos de los pilares clásicos de la universidad pública, como lo son la difusión cultural y la divulgación, así como una formación general y amplia humanística corren el peligro de pasar a un segundo plano porque no prometen ningún tipo de ganancia o aumento al valor mercantil y simbólico de una institución de educación superior.

2. La universidad pública y el modelo de una universidad empresarial

La idea de la universidad como sostén de la economía nace inicialmente en el contexto norteamericano de la posguerra (Etzkowitz, 2002; Boettke, 2001; Peters, 2007). Son fundamentalmente dos universidades privadas que dominaban entonces (y dominan ahora) el mercado del conocimiento, alimentando los parques tecnológicos e industriales que se crearon en sus entornos inmediatos: El *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* y la Universidad de *Stanford*. Ambas universidades concentran en sus entornos ingenieros y científicos, así como capital de riesgo en abundancia, promoviendo un modelo de industria basado en la ciencia (Etzkowitz, 2002). El llamado *university-industry-clustering*, o proyecto conjunto entre universidad e industria, marca una pauta clara de aquí en adelante para la manera en la que debe operar una universidad. La educación superior empieza a implementar planes de desarrollo institucionales que fijan metas productivas, sobre todo, para la investigación, un procedimiento muy similar a las metas productivas que se fijan en una empresa (*cf.* el concepto de *research and development*, Etzkovitz, 2002). Se reemplazan así paulatinamente los modelos de educación superior antecedentes. Etzkovitz (2002: 1) lo afirma constatando que

the MIT model [and the Stanford enhancement of this model], combining basic research and teaching with industrial innovation, is displacing Harvard as the academic exemplar. [...] The university's assumption of an entrepreneurial role is the latest step in the evolution of a medieval institution from its original purpose of conservation of knowledge to the extension and capitalization of knowledge.

Este modelo de la universidad empresarial concebida como un tanque de pensamiento y un motor constante para impulsar el desarrollo económico se impone sucesivamente en todo el

mundo. En Europa, se firman los acuerdos de Boloña que convierten a las universidades en entidades productivas con currículos estandarizados que llevan a una formación escolarizada por competencias. Esto brinda una ventaja para poder controlar mejor los contenidos en la formación de nuevos cuadros laborales. Lo mismo sucede en Latinoamérica (Rama, 2005), frecuentemente en detrimento del papel social y político que juegan las universidades públicas en sus respectivos países (Ordorika y Pusser, 2007). En un primer movimiento se puede observar un crecimiento importante de universidades privadas que se fundan ya bajo el modelo empresarializado (Rama, 2005). Para el año 2019, existen en México 1496 universidades públicas frente a 3752 instituciones de educación superior privadas⁶. Este aumento de instituciones de educación superior privadas ejerce una presión que se extiende paulatinamente a las universidades públicas, siendo uno de los instrumentos de esta presión el mandato de participar en *rankings*⁷ internacionales para medir el grado de competitividad de una universidad. Es una contienda desigual entre instituciones privadas con amplio acceso a ingresos y capitales y las universidades públicas con presupuestos mucho más restringidos. Los efectos son importantes porque, de acuerdo con el lugar que ocupa la universidad pública en un ranking específico, aumentan las presiones para justificar el gasto que le destina el erario público. La consecuencia es el abandono paulatino del concepto de una universidad constructora de Estado (Ordorika y Pusser, 2007), a favor de la participación de

⁶ Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (2019): «Estrategia de ciencia y tecnología del Conacyt», *Conferencia matutina del presidente de México, Andrés Manuel López Obrador*, 27 de junio 2019. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=i5cYvoXEzGM>.

⁷ La Universidad de Jiao Tong Shanghai en China establece el primer ranking de 500 universidades a partir de 2003, basada en indicadores cuantitativos de producción científica. El *Times Higher Education* publica el *World University Rankings* desde 2004. La empresa QS Ltd. (Quacquarelli Symonds), empezó a publicar sus propios *rankings*, a partir del año 2009.

esta en la generación de bienes. La universidad pública se ve forzada a entrar en una competencia en la que participa con menores recursos, una infraestructura menos desarrollada y una falta de medios de proyección necesarios para poder posicionarse equitativamente frente a universidades privadas que gozan de condiciones de trabajo distintas, que tienen la posibilidad de seleccionar a su estudiantado y cuentan con abundante capital de riesgo⁸. Pero aun así vemos cómo, desde hace más de una década las universidades en Latinoamérica, y de México en particular, buscan insertarse en este nuevo mercado del conocimiento internacionalizado, «sin realmente tener las capacidades necesarias para poder enfrentar equitativamente esta competencia» (Naidoo y Brennan, 2008: 85). El riesgo para las universidades públicas en países latinoamericanos radica en convertirse en meras maquilas académicas, ya sea para producir especialistas que se exportan a las economías industrializadas, o para reproducir conocimientos en función de intereses globalizados.

Muchos de estos efectos ya han sido documentados en países industrializados como Inglaterra, Holanda o Estados Unidos (Ball, 2012; 2015; Etzkowitz, 2002; Feldman y Breznitz, 2009), pero no tenemos suficientes datos de lo que pasa con las universidades públicas en Latinoamérica (Naidoo y Brennan, 2008). No contamos aquí con estudios significativos sobre los efectos que tiene la economía del conocimiento sobre el desarrollo de la educación superior, y, por ende, la identidad del académico que en ella labora. Tampoco tenemos datos fiables si los cambios surten efectos visibles en el bienestar social y económico. Lo que sí sabemos es que las inequidades educativas

⁸ Cf. datos y estadísticas del 2013 al 2018. Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (2019): «Estrategia de ciencia y tecnología del Conacyt», datos presentados en la Conferencia matutina del presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, 27 de junio 2019. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=i5cYvoXEzGM>.

siguen siendo importantes y el desarrollo generalizado de las economías es limitado, por lo que los mercados no pueden absorber al creciente número de egresados que las universidades producen; faltan ofertas laborales y salariales atractivas, lo que potencia aún más la fuga de cerebros. Para el caso de México se reporta que entre 1990 y 2015 más de «1,2 millones de egresados de educación superior, científicos y académicos abandonaron el país en busca de mejores oportunidades laborales»⁹. Pero, aun así, y alimentado por las múltiples presiones por parte de organismos supranacionales, tales como el Banco Mundial, sobre las políticas públicas educativas obligan a los estados necesitados de los apoyos financieros de estos organismos a participar en la mercantilización de sus universidades y la comercialización del conocimiento que ahí se genera. Muchos temen que la tarea de cómo resolver las condiciones de vida en los países de Latinoamérica seguirá siendo una asignatura pendiente (Villavicencio *et al.*, 2012; Naidoo, 2008; Acosta, 2014; Arocena, 2005). La falta de datos duros y estudios precisos sobre la educación superior no permite establecer políticas hechas a la medida de las necesidades regionales:

De acuerdo con los datos disponibles en las instancias internacionales, las sociedades latinoamericanas se encuentran rezagadas en casi todos los rubros que se miden y comparan mediante varios indicadores. Hoy por hoy, no podemos afirmar si el rezago es real o se debe en parte a la ausencia de información sobre lo que se quiere medir, o se intenta medir algo que no necesariamente ocurre en América Latina por razones estructurales (Villavicencio *et al.*, 2012: 85).

⁹ Rogozinski, Jacques (2020): «Fuga de cerebros», *El Financiero*. Recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/jacques-rogozinski/fuga-de-cerebros/>.

Para ilustrar los efectos de los cambios ideológicos en la educación pública superior en América Latina, nos centramos representativamente en el caso de México y su universidad pública más grande: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La UNAM encabeza muchos de los procesos de reforma que se orientan en el modelo empresarial de otras universidades públicas y privadas en el mundo y ha adoptado varios de los preceptos globalizados para la educación superior. En el Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública 2007-2012¹⁰ la UNAM manifiesta que

en las economías modernas el conocimiento se ha convertido en uno de los factores más importantes de la producción. Las sociedades que más han avanzado en lo económico y en lo social son las que han logrado cimentar su progreso en el conocimiento, tanto el que se transmite con la escolarización, como el que se genera a través de la investigación.

2.1. El capital humano en la universidad pública empresarializada

Una de las preguntas centrales es cómo enfrenta el capital humano, esto es, los académicos mismos, este ambiente progresivamente empresarializado en sus universidades, ya que ellos son los actores que habrán de llevar a cabo los cambios propuestos; cómo viven ellos las alteraciones a sus funciones académicas que ya no se definen primordialmente a través del modelo clásico de enseñar, investigar y difundir, sino se sustituyen ahora por nociones de producir conocimiento útil y

¹⁰ H. Cámara de Diputados, «Plan de Desarrollo Nacional y Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública 2007-2012». Recuperado de: <https://cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>.

aplicado, educar por competencias y vender la producción científica. Brown (2011: 2) observa en su estudio que «*academics within universities will perish unless they operate and comport themselves according to a particular set of narrowly conceived rules, in order to survive and insulate themselves from a precarious and fiercely competitive academic world*». Y Giroux (2020: 30) agrega que las universidades públicas hoy, «*[are] putting in place modes of governance that mimic corporate structures by increasing the power of administrators at the expense of faculty, reducing faculty to a mostly temporary and low-wage workforce*».

Esta reformulación de las estructuras del trabajo académico (Baumann y Donskis, 2013) demanda al académico de la educación pública superior posicionarse de otra manera frente a sus actividades laborales, no sin conflictos para su identidad. En las entrevistas que realiza Giroux con académicos encuentra que

many faculties are now demoralized as they increasingly lose rights and power. Moreover, a weak faculty translates into one governed by fear rather than by shared responsibilities, one that is susceptible to labor-bashing tactics such as increased workloads, the casualization of labor, and the growing suppression of dissent (2020: 17).

Queremos corroborar si en la UNAM podemos observar desarrollos similares a los reportados en estos estudios en la voz de sus académicos. Para ello, es preciso conocer sus posturas identitarias, sus definiciones y redefiniciones de su quehacer académico en la universidad pública cambiante, así como sus percepciones sobre los efectos que estos cambios tienen sobre su trabajo.

3. La construcción simbólica-discursiva de la identidad: framing y posicionamiento

Una manera para determinar entonces los posibles cambios en un entorno laboral es echar la mirada a los actores en él. Si

queremos documentar los efectos de un posible giro mercantilista en la universidad, es crucial entender cómo actúan los académicos en su entorno, cómo se autoperciben en un ambiente laboral en movimiento y cómo se posicionan en él, valorando y reflexionando sus actividades (Davies y Harré, 2007; Bamberg, 1997). Es en sus narrativas experienciales biográficas (Herman, 2003; Pfleger, 2021), donde emergen posturas de la construcción de identidad, así como apreciaciones sobre el entorno en el que están insertos: «*[i]dentity is best viewed as the emergent product rather than the pre-existing source of linguistic and other semiotic practices and therefore as fundamentally a social and cultural phenomenon*» (Buchholtz y Hall, 2005: 588).

La construcción de la identidad nunca es una propiedad fija ni permanente, sino es de considerarse como un fenómeno emergente y relacional en discursos en los que agentes conceptualizadores interpretan las condiciones de su ámbito sociodiscursivo circundante (Pfleger, 2018; 2021). La identidad es siempre el resultado del cúmulo de relaciones de un ser humano a nivel físico, esto es, la relación con su entorno, así como las relaciones «*con y frente a otro*» (Pfleger, Steffen y Steffen, 2012), mismas que se establecen en lenguaje (Benwell y Stokoe, 2009; Burke y Stets, 2009; Abrams y Hogg, 1999; Pfleger, 2018; 2021). De esta imbricación física e interaccional resulta que la identidad, más que constituir una entidad claramente delimitada, representa más bien una emergencia en la dinámica del sistema complejo y adaptativo del ser humano (Pfleger, 2018). Por eso, en el análisis de la construcción de una identidad específica como la de los académicos que nos ocupa aquí, el peso epistemológico-metodológico no cae sobre el individuo, sino sobre el individuo en sociedad, marcado por el entorno en el que se construye sociocognitivamente (van Dijk, 1990). Dentro de estos ejes rectores, el proceso de la construcción identitaria nunca es completamente consciente ni racional porque se vincula más a las experiencias, a las vivencias, así como a las emociones que ciertas situaciones generan. Hablamos de la identidad como una

estructura o «configuración de significación emo-cognitiva emergente de un sistema agencial complejo y dinámico en una situación sociocomunicativa determinada» (Barsalou, 2008: 248). Un agente conceptualizador negocia en el discurso su identidad y la de otros durante el evento discursivo-narrativo (Davies y Harré, 1990; Bamberg, 1997; Palma y Manrique, 2010). Son el entorno y las interacciones recurrentes los que confieren estabilidad y continuidad a la construcción de la identidad como observan Abrams y Hogg: «*[t]he relative stability of social environments and social norms combines with self-categorization and self-regulation to confer both continuity and flexibility in self-conception and behavior in terms of social category membership*» (1999: 15).

En un entorno cambiante se pueden esperar también rupturas a esta continuidad y estabilidad identitaria, mismas que serán visibles en la emergencia discursiva de rasgos identitarios nuevos. Un entorno cambiante con interacciones nuevas llevará así a movimientos o giros en la construcción de la identidad (*shifts* identitarios, Grondin, 2017) que permiten entender cómo se conceptualizan las diferentes versiones del yo, del otro y del nosotros.

En aras de detectar el posicionamiento identitario frente a aspectos cambiantes en el ambiente laboral académico, es preciso describir en el análisis los frames macro del Discurso y el framing de los discursos micro que hacen los académicos en sus narrativas. Bamberg llama a estos frames o Discursos que transportan las ideologías hegemónicas como «*master narratives*» o «*dominant discourse*» (1997: 337), es decir, estructuras macro de significación (Bamberg y Georgakopoulou, 2008) que reflejan el sistema de creencias y valores basados en un conjunto de modelos cognitivos o representaciones mentales en una comunidad (Habermas, 1979; Hart, 2010; Driven, Frank y Pütz, 2003). Frente a estas narrativas maestras, se puede observar en las discursivizaciones individuales el framing o posicionamiento identitario de un agente conceptualizador. Aquí se producen los

Discursos que reflejan los procesos comunicativos online en los que agentes conceptualizan e interpretan información subjetivamente relevante con respecto al contexto macro en el que se encuentran. En estos Discursos concretos se pueden inferir las actitudes de aprobación, de crítica, así como de auto-reflexión o valoración hacia frames o narrativas maestras.

3.1. Construcción de la identidad del académico en la UNAM

Ya mencionamos con anterioridad que la UNAM nos sirve en el presente trabajo como un laboratorio para detectar si sus académicos perciben procesos de mercantilización en su universidad. Basado en entrevistas a profundidad a académicos de diferentes disciplinas, proponemos un análisis cognitivista del discurso, centrándonos en el framing en narrativas biográficas de los académicos (Croft y Cruse, 2004; Hart, 2015; Herman, 2003; Pflieger, 2021), todo con la finalidad de encontrar en los patrones discursivos-lingüísticos recurrentes con aspectos focales semánticos que indican posturas identitarias del académico acerca de su entorno y las circunstancias específicas en él (Davies y Harré, 2007; Bamberg, 1997; Pflieger, Steffen y Steffen, 2012).

El diseño del presente estudio define para el análisis de los datos un acercamiento, tanto *top-down* como *bottom-up*. Seleccionamos en el nivel analítico *top-down* como narrativas maestras, o frames, la *Investigación, la Docencia y la Difusión cultural*¹¹, ya que estos tradicionalmente representan, organizan y estructuran a nivel macro las funciones sustantivas del trabajo universitario. La definición de estos frames se toma de su discursivización dentro de los planes de desarrollo institucionales (PDI) que publica la rectoría de la UNAM al inicio de cada

¹¹ Para denotar el carácter de *frame*, se mencionan estos en el texto iniciando con la letra capitalizada.

periodo de gestión de un rector¹². Para el presente estudio, tomamos en cuenta heurísticamente los PDI de los años 2008 al 2015 para determinar en ellos posibles movimientos ideológicos en la orientación o el contenido de las funciones sustantivas de la universidad, y ponemos el énfasis analítico en los dos últimos PDI que abarcan el periodo de los años 2015 al 2023.

Para la aproximación *bottom up* llevamos a cabo 1500 minutos de entrevistas a profundidad con académicos de diferentes disciplinas de la UNAM¹³, tanto del área de Ciencias Naturales como de Humanidades y Ciencias Sociales. En las narrativas biográficas obtenidas analizamos cómo los académicos focalizan discursivamente rasgos semánticos de los frames de Investigación, Docencia y Difusión cultural. En el análisis que presentamos a continuación, describimos los procesos conceptualizadores del framing que realizan los académicos de los frames o narrativas maestras y cómo focalizan semánticamente sus actividades académicas, lo que permitirá inferir posicionamientos identitarios individuales y colectivos (Davies y Harré, 2007; Bamberg, 1997).

4. Los frames de Investigación, Docencia, y Difusión cultural

En los planes de desarrollo de la UNAM (PDI) podemos ver cómo, en la última década, se ha dado un movimiento identitario

¹² Universidad Nacional Autónoma de México, «Plan de desarrollo institucional, 2008-2011», <http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/pdf/PlandeDesarrollo.pdf>. «Plan de desarrollo institucional, 2011-2015», http://www.pudh.unam.mx/repositorio/Programa_de_trabajo.pdf. «Plan de desarrollo institucional, 2015-2019», <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>. «Plan de desarrollo institucional 2019–2023», <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf>.

¹³ El corpus se levantó en el año 2020 y comprende 1500 minutos de entrevistas a profundidad Fuente: Pflieger, Sabine; a través de pflieger@unam.mx.

en la universidad. Todavía el PDI de los años 2008 a 2015 se organiza en rubros incluyentes, formulados en primera persona plural, de los que se desprende una idea de la unión identitaria de una comunidad primordialmente epistémica. Se usan encabezados como —La universidad que tenemos— y —La universidad que queremos— para describir las metas del trabajo universitario. A partir del PDI de los años 2015 a 2019 se introduce, por primera vez, un concepto reformulado para una universidad que pone de foco la relación de la universidad con una comunidad externa a ella. Se cambian los anteriores encabezados por —la universidad pública de México— y —la universidad del siglo XXI—. De esta manera, existe un giro hacia metas de impacto externo y no interno. Los PDI se focalizan, en consecuencia, de aquí en adelante en el valor del conocimiento como un capital de la nación (1), el lugar de la universidad pública como motor del desarrollo nacional (2) y la ambición de lograr una compenetración entre el sector empresarial y la universidad (3):

- (1) El saber es el capital más valioso para el devenir de una nación (PDI 2015-2019).
- (2) La actividad universitaria es un componente esencial para el crecimiento, el desarrollo y la competitividad de las naciones (PDI 2015–2019).
- (3) Fortalecer el Sistema de Incubadoras de Empresas InnovaUNAM con la participación de un mayor número de entidades académicas (PDI 2019-2023).

Sin duda alguna, estos preceptos dejan entrever que la UNAM busca posicionamientos identitarios modificados. El deseo de la proyección exterior (la universidad de México, la universidad del siglo XXI) se subraya con el uso de un lenguaje metafórico tomado del campo semántico económico (capital más valioso, competitividad de las naciones, sistema de incubadoras de

empresas), reforzando la idea de querer reformular la identidad universitaria y promover la creación de una autoimagen distinta. Esto se traduce en el nivel *bottom-up* a un deber-ser replanteado para los académicos. El nuevo entendimiento identitario jerarquiza las funciones sustantivas académicas. De acuerdo con el PDI de la UNAM de los años 2015 a 2019, el énfasis mayor cae ahora en la investigación, porque es aquí donde se espera poder competir con otras naciones generando capital intelectual ((4), (5), y (6)). La docencia adquiere un carácter más funcional, realizándose por competencias clave. Se privilegia así la formación de jóvenes que se puedan insertar mejor en el mercado laboral nacional, para lo cual deben tener conocimientos generalizados del inglés y más opciones para facilitar la obtención del grado ((7), (8), (9)). La difusión cultural de la UNAM, en muchos aspectos, toma un carácter de mercadotecnia, promoviendo el frame de —La universidad de la nación—¹⁴ que implica priorizar las tareas y estrategias en los rubros de vinculación e internacionalización de la universidad ((10) y (11))¹⁵:

- (4) Fortalecer la investigación científica, social y humanística que desarrolla la Universidad con el fin de atender temas emergentes y problemas prioritarios para el país.
- (5) Incrementar la publicación de artículos en revistas indexadas, nacionales e internacionales.
- (6) Impulsar la investigación multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria para la solución de los problemas complejos.
- (7) Promover el uso de la lengua inglesa.
- (8) Promover la participación del alumnado de todos los niveles educativos en proyectos de investigación.

¹⁴ Medina, Francisco, (2013): «UNAM, la universidad de la nación». Recuperado de: <https://unamglobal.unam.mx/unam-la-universidad-de-la-nacion/>

¹⁵Todos los ejemplos tomados del PDI de los años 2015 – 2019.

- (9) Revisar los perfiles de egreso y realizar estudios de mercado laboral.
- (10) Promover la proyección nacional/internacional de la UNAM.
- (11) Fomentar la participación de la UNAM en la discusión internacional de los problemas emergentes y temas prioritarios de investigación.

En su último PDI (2019-2023), la UNAM amplía aún más estas ideas y define con meta central eficientar sus procesos administrativos proponiendo una mayor digitalización de estos ((12) y (13)), a la par con un aumento en el monitoreo del cumplimiento y los mecanismos de evaluación del desempeño de los académicos (14)¹⁶:

- (12) Generar los mecanismos e instrumentos para atender el registro de innovaciones tecnológicas, patentes y convenios con el sector productivo en la Dirección General de Asuntos Jurídicos.
- (13) Continuar y fortalecer los procesos de simplificación, automatización y sistematización de los servicios administrativos institucionales.
- (14) Desarrollar un programa de monitoreo y evaluación del desempeño institucional, acompañado de un sistema que permita transparentar el avance en el cumplimiento de metas del personal administrativo.

La UNAM quiere eficientar la administración para un mayor control sobre sus indicadores de gestión y productividad, y también sobre el desempeño de sus académicos. De esta manera, sigue los preceptos que se tienen internacionalmente para la agenda de una universidad pública en vías de empresarialización.

Vamos a continuación por frame cómo se perciben los académicos en este entorno y que elementos focalizan desde sus experiencias y vivencias en el quehacer académico.

¹⁶ Todos los ejemplos tomados del PDI de los años 2019–2023.

4.1. La percepción del académico de su identidad en el frame de Investigación

En todas las entrevistas a profundidad conducidas, la investigación fue, sin duda alguna, el tema central de las conversaciones. Esto replica claramente lo que a nivel *top-down* define y establece la universidad en sus ejes rectores. Hay una centralidad innegable del tema, no solamente porque existe una presión institucional a investigar y publicar, sino también porque el trabajo realizado aquí impacta directamente a las percepciones salariales. La investigación es la función central del académico para obtener pagos de estímulos económicos. Los estímulos se orientan directa- y casi exclusivamente en la cantidad de la producción académica (publicaciones, proyectos, patentes y colaboraciones nacionales e internacionales), así como la formación de recursos humanos en los niveles de Posgrado. Hay dos tipos de estímulos económicos; la UNAM ofrece estímulos internos, mediante el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)¹⁷, cuyo objetivo es «reconocer y estimular la labor del personal académico de tiempo completo». El otro estímulo fundamental para el académico en la UNAM (y en la investigación en México, en general) son las percepciones que se pueden obtener a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología¹⁸, cuyo fin es «contribuir a impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento mediante la distinción que reciben los

¹⁷ Para mayor referencia, *cfr.* Dirección General de Personal de la UNAM, en <https://dgapa.unam.mx>.

¹⁸ Para mayor referencia *cfr.* Sistema Nacional de Investigadores, en <https://www.sicyt.gob.mx/index.php/s191-sistema-nacional-de-investigadores-sni>

investigadores que acredita su capacidad para producir investigación de calidad».

Todos los académicos entrevistados mencionaron que perciben una creciente presión por parte de la universidad para producir más investigaciones y productos derivados de ellas. Algo que la academia acuñó con el aforismo de «*publish or perish*»¹⁹.

Aunque la mayoría de los académicos de tiempo completo de la UNAM tienen un nombramiento de profesor (5,792), y solamente 2,722 son investigadores²⁰, los entrevistados afirman que hoy todos tienen que investigar y producir productos de esta investigación (1). Pero no todos los productos tienen el mismo valor. Tienen que publicarse en medios reconocidos y validados (2), lo que implica también un aumento notable en la carga de la gestión administrativa para el académico, pues constantemente tiene que dar fe de sus labores en reportes, informes y métricas de su producción individual (3):

- (1) En, en estos, en estos tiempos... En los que justamente se te pide que investigues tanto que, que ya no sabes...qué onda, o sea... te piden que investigues, pero...pero finalmente tu nombramiento es de profesor.
- (2) Las investigaciones que hagas... tienes que hacerlas de tal manera que se publiquen en... en revistas que tu... comunidad considera adecuadas... Entonces, eso te impone algunas restricciones.
- (3) Para investigar...el problema, el problema ahí es, eh... que tienes que llenar muchos papeles, ah, en mi opinión, tienes que... saber cómo llenarlos, ¿no?

¹⁹ Nature (2010): «Publish or perish» (2010): *Nature*, 467, 252 (2010). <https://doi.org/10.1038/467252a>.

²⁰ Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (2020): *Anuario de Estadística*, https://dgapa.unam.mx/images/estadistica/anuario_estadisticas_dgapa_2020.pdf

Claramente el foco semántico discursivo está en el uso de construcciones del deber-ser (se te pide, tienes que hacerlas, tienes que llenar) que refleja la presión percibida de una performatividad incrementada en el frame de investigación. Esta presión por aumentar la cantidad de investigación y sus productos se extiende también hacia las preocupaciones para obtener estímulos que mejoran el bajo salario de base ((4) y (8)). No todos los académicos manifiestan entender, dentro de todas estas métricas y reportes, un rumbo claro para su trabajo (5), mientras que otros están disgustados porque nunca parece suficiente lo que hacen (6). Las consecuencias se perciben como una reducción, tanto de la calidad académica como de la vida (7):

- (4) Y, entonces, sí. Preocupa el SNI, preocupa el PRIDE, cómo no. Sí. Claro que preocupa.
- (5) Eh, ahorita, fijate, tengo varios días que, qu-, tengo ahí... junto a... en mi buró... Un libro... eh, en inglés que se llama *The Slow Professor*, el profesor lento... y... y quiero sacarlo, porque, porque es eso, a veces sí quisiera uno... que, eh... entendieran más todas, todas las instancias...Eh... que n-, que a veces se trabaja muy a destajo, ¿no? Entonces en-, y que, además, ¿a dónde vamos? O sea, fundamentalmente, ¿a dónde vamos? ¿A dónde queremos ir?
- (6) Siempre tenemos que estar moviéndonos, produciendo, haciendo, escribiendo, dando clases, dando cursos, siendo invitados, dando ponencias, o sea... y si no, estás fallando. Eso, es-, eso es tal vez lo que más me que me, me... me... me disgusta, pero a veces creo que es una idea que hay un momento solo, ¿eh? Que la gente espera que todo el tiempo esté yo trabajando.
- (7) Hay un amigo que dice «quiero tener una vida, no un currículum».
- (8) Los salarios no son buenos en la UNAM, pero la antigüedad te compensa. Entonces, cuando los salarios no son buenos, la realidad es que los estímulos son muy importantes. Entonces,

estás desesperado por tener el SNI, por tener un buen PRIDE, porque te tiene que compensar lo malo que es el salario.

Las construcciones discursivas balbuceos (o sea, me...me...me) denotan incertidumbre acerca de cómo articular las situaciones cambiantes, y los gerundios (moviéndonos, produciendo, haciendo, escribiendo, dando clases, dando cursos, siendo invitados, dando ponencias) expresan la percepción de una actividad que nunca cesa, que nunca es suficiente o concluyente. La frustración con la situación que se vive se resume en el discurso reportado: quiero tener una vida, no un currículum.

Estas constantes presiones merman, en la percepción de los propios académicos, la calidad de sus investigaciones, porque no contribuyen al conocimiento e innovación ((9), (10), (11)). El académico de la UNAM actual se ve como una persona constantemente preocupada por juntar puntos de productividad para sus programas de estímulos (11) y (12). El PRIDE y el SNI se convierten en los indicadores de estatus en la comunidad de pares (13):

- (9) Es que... se ha viciado, en mucho, el trabajo académico por los sistemas de evaluación.
- (10) Yo creo que publicamos más de lo que deberíamos publicar.
- (11) Es que la presión por, por cumplir con el SNI, ¿no?, la, con las evaluaciones del CONACYT, viene en detrimento de la calidad.
- (12) Uno de los grandes retos, en mi opinión, eh, superar la, la puntitis, ¿no?,
- (13) Es importante tu, tu estatus en, en... en el sistema de estímulos o en el Sistema Nacional de Investigador [sic]. Entonces como que de eso depende mucho tu... tu existencia, ¿no? Y, y tu estatus dentro de la comunidad...

Se focaliza semánticamente un sistema de evaluación con rasgos de enfermedad, llamándolo *puntitis*. Y a muchos entrevistados les queda duda si los sistemas de evaluación estandarizados realmente mejoran la calidad de la investigación.

La gran mayoría de los académicos de la UNAM reconoce la brecha entre las demandas universitarias y la realidad mexicana. Ellos mencionan que la investigación aquí no cuenta con capital de riesgo como en otros países y, en consecuencia, se carece de los recursos necesarios para que las investigaciones puedan ser de impacto (14). También se tematizan las complicaciones y los gastos que implica publicar desde México (16), o que los pocos fomentos a la investigación se tienen que repartir entre muchos (18). De la misma manera se tematizan una infraestructura inadecuada y la falta de mantenimiento a equipos existentes, lo que obstaculiza logros investigativos óptimos (19). Todos concuerdan que hacer ciencia en México resulta complejo, complicado y difícil:

- (14) Conseguir recursos.... Se necesitan... O sea, porque necesitas, este...Eh... una infraestructura mínima.
- (15) Cada vez los presupuestos se reducen, eh, además la UNAM tiene esto: o eres el primer mundo o eres el tercero. El primer mundo son los institutos y el tercer mundo son las facultades.
- (16) Para mí, publicar un trabajo implica gastar de mi presupuesto entre 35 y 50 mil pesos... Publicar un trabajo. Todo nos cuesta. O sea, nosotros, para empezar, no podemos publicar en revistas nacionales. Esas no valen. Las únicas revistas acreditadas son las internacionales.
- (17) Los insumos, los reactivos, equipo, reparación, la más mínima, todo es en dólares. O sea, nosotros gastamos en dólares y nos dan insumos en pesos, ¿ok? Entonces, es difícil. Hacer ciencia en México es difícil por eso, porque cada vez los presupuestos están más restringidos, cada vez el presupuesto es menor y cada vez el cambio con el dólar es mayor.

- (18) O sea, el problema es que, que somos tantos que, que los proyectos de la Universidad alcanzan para cosas pequeñas, ¿no?
- (19) ¡Seis meses de resultados negativos! Tiramos una cantidad de reactivos, no sabes, ¡fue un costo enorme! Porque decidieron no darle mantenimiento al equipo de cromatografía para purificar el agua.

En este contexto del frame de la investigación, todos los académicos concuerdan que México todavía no está en las condiciones necesarias para tener una producción científica importante, ya sea porque los diseños de investigaciones son insuficientes (20), o porque no existen publicaciones nacionales que puedan difundir propuestas novedosas (21). México, así la opinión generalizada, todavía no puede medirse con otros países en *rankings* internacionales porque las investigaciones no son ni innovadoras ni competitivas ((22) y (23)):

- (20) Pues buscas un tema ‘atractivo’ de cierta forma, no sé. Atractivo para los demás, pero se vuelve súper complicado, se vuelve súper complicado que, en México, para el diseño de investigación son muy pobres.
- (21) Empezó con el asunto de la complejidad y el trabajo y luego terminó siendo con plataforma, trabajo y luego ahorita terminó siendo con neurociencia y neuro-datos, y cómo la neurociencia y los neuro... neuro-datos est... eh... están formando una especie de hype en la, en la tecnología, ¿no? y entonces... eso no se va a publicar en México, evidentemente. Aquí nada más hay 3, 4 revistas importantes.
- (22) Es muy lento... el conocimiento en la UNAM. Súper lento. Siguen, siguen los mismos autores escribiendo y hablando casi 40 años, ¿no? Entonces, como que es súper complicado en que vayan despuntando nuevos... nueva gente.
- (23) En realidad, el área científica de México no es una potencia. Digo, la UNAM tiene...magníficos investigadores, pero no podemos competir.

Las discursivizaciones focalizan rasgos que semantizan una oposición del deber-ser de una investigación competitiva con productos valiosos. Deberían ser estudios atractivos (neurodatos), pero la realidad es que son súper lentos y muy pobres, lo cual deja a México fuera de la creación de conocimiento interesante.

A pesar de estas percepciones negativas, los académicos en su mayoría se identifican con su universidad y también se sienten todavía con la libertad para construir comunidades epistémicas ((24) y (25)) e investigar de acuerdo con sus intereses personales (26):

- (24) Desde todos los niveles, desde el nivel local, al nivel UNAM, uno empieza a formar parte de esa comunidad académica que... se dedica a esta corriente lingüística en particular. Después pasa a nivel nacional, ¿no? También como que empiezas a formar parte de esa comunidad hasta que llegas como el nivel internacional, también empezando a formar parte de esta comunidad, y como formas parte de esta comunidad, pues no nada más conociendo a la gente, sino también, eh...digamos, compartiendo tu trabajo, compartiendo tus publicaciones, compartiendo, tus resultados de investigación en congresos.
- (25) Pues sí, es hasta que uno entra a esta comunidad académica que empieza a vislumbrar, ¿no? eh... cuáles son esas líneas de trabajo y... y este... eh... y empezar un proyecto de investigación, ¿no?, porque también eso creo que es una parte importante, ¿no?
- (26) Precisamente, la UNAM, con todas las limitaciones que puede tener, promueve esa libertad de pensamiento.

Se focalizan los rasgos semánticos de una comunidad UNAM muy unida, en la que uno se identifica con los pares (formar parte, compartir), apreciando que existe todavía libertad de pensamiento que hace que la universidad puede proponer

caminos propios dentro de desarrollos macro del entorno de una economía del conocimiento.

4.2. La percepción del académico de su identidad en el frame de Docencia

La docencia en la UNAM ha sufrido cambios hacia currículos unificados, una gama de opciones de titulación diversificados, demandas de *soft skills* adicionales (por ejemplo, saber inglés), así como un giro hacia carreras de carácter más profesionalizante y práctico.

Los académicos entrevistados consideran que es importante la docencia ((32), (33) y (34)), pero muchos manifiestan que generalmente no les gusta dar clases. Algunos justifican su actitud alegando que la calidad del estudiantado ha bajado ((27, (29), (28)), otros dicen que las clases implican una toma de control implícita por parte de las autoridades sobre su libertad de cátedra (32), o su frustración radica en que la UNAM no toma en cuenta de manera debida al docente (31):

- (27) Los chavos de 18, me parecen niños de 10. Entonces, tienen una inmadurez impresionante. Y se quejan de todo, y todo quieren fácil, eh, o sea, siempre están buscando... manera de zafarse de las responsabilidades y se les presta mucho oído. Y eso no me gusta. Digamos que esas son las cosas con las que no estoy de acuerdo.
- (28) Esto de los exámenes departamentales tiene un peso académico fuerte y... y es importante, porque permite homogenizar lo que los alumnos deben saber y evaluar a los profesores que de veras estén dando su curso. O sea, es una manera de control para profesores.
- (29) La docencia no es tan gratificante la docencia para mí como lo es la investigación y la razón es porque yo he sentido que, efectivamente, las generaciones no van para mejor, sino para peor.
- (30) La educación ha bajado terriblemente.

- (31) A veces siento que nos-, que falta que nos den más nuestro lugar a la docencia a, a los docentes, ¿no?
- (32) Pero en, en general en la docencia, yo creo que, que más bien, eh... eh... este... lo importante, yo creo, que es, como que cada semestre que das clases, ¿no? Que, que puedas convivir con los estudiantes, intercambiar ideas...Y, y pues sí es, este... yo creo que es un reto continuo.
- (33) Híjole. Me gusta la docencia...y, pero me ha costado, yo soy más investigadora que docente.
- (34) Dar una buena clase... es padrísimo. Es, es... eh, es muy gratificante.

Vemos cómo el enfoque en la investigación se percibe en detrimento de dar clases (soy más investigadora que docente, la docencia no es tan gratificante como la investigación). Un gran número de académicos simplemente consideran que la docencia es parte de sus obligaciones (35), o hablan del privilegio del estudio en términos más generalizados y difusos (36):

- (35) Sí, sí valoro... eh...la docencia, ¿no? O sea, la importancia que tiene y pues a final de cuentas, ¿no?, eh... a uno nos, nos, eh... nos forman a través de la docencia... Entonces yo creo que también tenemos que hacer lo mismo.
- (36) Reconozcamos, en primer lugar, que somos privilegiados. Porque lo somos... ¿no? O sea... ¿Qué proporción de la población de este país... tuvo la posibilidad de seguir estudios?

Pero, para muchos, la docencia no tiene el mismo valor que la investigación, a pesar de tener un nombramiento de profesor:

- (37) A veces no es muy valorado, ¿ajá?... Yo, yo que formo parte de esta comunidad académica, ¿no?, que tiene que ver con la enseñanza de lenguas, con la lingüística... siento que no se valora muy bien lo que hace el profesor de inglés.

- (38) Mira, la importancia es que, si tú no tienes SNI, no puedes dar clase en el posgrado.

Se focalizan rasgos de que la docencia goza de una falta de reconocimiento (siento que no se valora muy bien), o se tematiza que el ejercicio de la misma se vincula directamente a si gozas de estímulos o no (si tú no tienes SNI, no puedes dar clase en el posgrado). Y un gran número de académicos concuerda que experimenta sensaciones de foraneidad con una formación de jóvenes que se centra mayoritariamente en competencias prácticas y aplicadas (porque básicamente no está diseñada para eso, la orientación vocacional está totalmente rara, a veces):

- (39) Estás perdiendo tu tiempo en la UNAM porque básicamente no está diseñada para eso entonces yo veo... yo doy clases en el posgrado y veo gente que llega y ah no, pues quiero, este... saber cosas prácticas de la bolsa o cosas así. Y entonces dices, bueno no, aquí no... es una universidad.
- (40) La orientación vocacional está totalmente rara, a veces... La gente está muy desorientada qué es lo que quiere, ¿no?

De esta manera, la docencia es percibida como una pérdida de tiempo (39) o genera extrañamiento entre lo que el académico entiende por formación en una universidad y lo que el estudiantado busca (40).

4.3. La percepción del académico de su identidad en el frame de divulgación y difusión cultural

En este frame, la UNAM apuesta a las nuevas y viejas tecnologías para ampliar su impacto y presencia en el entorno nacional e internacional. Sobre todo, se busca una mayor presencia en las redes sociales al «renovar las plataformas digitales de Cultura UNAM con contenidos culturales y académicos múltiples, así como programas de radio y televisión,

cápsulas y podcast» (PDI 2019-2023). Para la divulgación de la ciencia se propone «presentar actividades de divulgación y extensión de las humanidades, las ciencias y las ciencias sociales en eventos tradicionalmente destinados a la cultura, como ferias del libro y festivales, entre otros» (PDI-2019-2023).

Pero la UNAM también busca una oferta ampliada de cursos, cursillos, diplomados a un público menos especializado, a través de sus programas de extensión universitaria para «incrementar la oferta de extensión y de educación continua relacionada con procesos de desarrollo cultural y su vínculo con la sociedad» (PDI 2019-2023).

Este rubro fue el que menos tematizaban los académicos en las entrevistas. La gran mayoría manifiesta no realizar muchas actividades de divulgación de sus investigaciones o difusión de las mismas en medios de comunicación. Tampoco participan en la creación de cursos, seminarios o talleres dirigidos a un público más general. Unos argumentan que no lo hacen, porque se requiere de habilidades especiales para llevar a cabo estas tareas, mismas que ellos no tienen ((41) y (43)). Otros articulan su inseguridad con el tema retractándose a su trabajo de investigador (42):

- (41) Muy complicado porque... lo que divulgan es trabajo de investigación. Entonces esa no es divulgación. La gente que te va a leer va a decir, no pues este cuate está loco, ¿no?
- (42) Como que yo no... yo me dedico a hacer trabajo de investigación.
- (43) Es difícil saber hacer eso, es bastante difícil traducir el lenguaje científico a un nivel que puedas transmitir el mensaje y hacérselo llegar a cualquier persona.

Se focalizan rasgos semánticos de una aliedad identitaria (como que yo no, no, pues este cuate está loco). Y como era de esperarse, también en este frame los académicos mencionan que

no hacen divulgación porque no les cuenta para los puntajes de mérito en los sistemas de estímulos:

- (44) Sí me gusta-, bueno, por ejemplo, en divulgación, uno de los problemas es que...no cuenta para los estímulos.
- (45) Eh... u-, una de las limitaciones es que mucho de lo que haces... dice, bueno, eh, no le voy a invertir tanto tiempo a esto, ¿qué implica en lo que me pide la universidad, y todos los sistemas de estímulos? Todo el PRIDE y el SNI... entonces, si te piden docencia y te piden investigación, en eso te tienes que concentrar... Entonces, tienes que hacer ahí un cálculo de decir, bueno, este... ¿cuánto me va a costar hacer divulgación?

Y un tercer grupo de académicos piensa que la divulgación de la ciencia y la difusión cultural siempre entalla rasgos de promoverse hacia el exterior, cosa que ellos consideran indigno (me choca vender), y, por tanto, rechazan hacerlo (46):

- (46) A mí me choca vender. Entonces, nunca he sido muy buen divulgador de... de lo que hago.
- (47) En realidad, es muy bueno que, que la gente sepa promocionarse, pero yo procuro no hacerlo.

La focalización discursiva en estructuras dubitativas y explicativas denota que la mayoría de los académicos se siente culpable por no tomar en cuenta la divulgación de su ciencia, pero también tiene claro que necesita priorizar su trabajo haciendo una evaluación de costo-beneficio (¿cuánto me va a costar hacer divulgación?).

5. Discusión de los resultados

Los datos analizados muestran que la UNAM en sus narrativas maestras de los PDI se inserta en el *Discurso*

prevaleciente ideologizado (van Dijk, 1998) que impone la economía del conocimiento. Los ejes rectores de la universidad se alinean con la idea de que el conocimiento es un capital valioso para la nación, y la tarea de la universidad es contribuir sustancialmente a su producción. Esto lleva a que se privilegien todas las actividades que se relacionan con el frame de la Investigación sobre otras funciones sustantivas de la universidad como lo son la docencia y la difusión cultural. Los académicos se muestran sensibles a este *Discurso* y se expresan de manera clara y contundente acerca de los efectos que perciben de algunos de estos procesos para sus actividades académicas. En las narrativas se tematizan que los cambios introducidos en las últimas dos décadas en el entorno laboral de la UNAM aumentan notablemente las presiones laborales hacia la producción de conocimiento. De la misma manera, existe un consenso de que aumenta la precarización salarial porque las percepciones vinculan cada vez más a sistemas de estímulos que se orientan en la producción generada por el académico; a menor producción, el académico recibe menor salario. Esto implica que una gran mayoría de los académicos abandona el interés por realizar trabajos de divulgación o la dedicación a la docencia, ya que estas funciones académicas no se toman en cuenta dentro de los sistemas de evaluación de estímulos y no son productivas para el académico en el balance costo-beneficio.

Uno de los problemas de poder poner en práctica los preceptos de una economía del conocimiento radica en que las biografías académicas en México, pero también en Latinoamérica, son frecuentemente menos lineales, más complejas que en países desarrollados y de ninguna manera la educación se percibe aquí como una inversión, a secas. Tenemos datos de las entrevistas realizadas que reflejan que el camino hacia la obtención de grados superiores, así como una plaza dentro de una universidad es un camino duro y largo que se caracteriza por sacrificios y gastos importantes. Estas

circunstancias hacen que la mayoría de los académicos considere que el acceso a la educación superior es, por tanto, todavía un privilegio. Por ello, se articulan muchas preocupaciones de que la docencia en la educación superior pública se esté convirtiendo en una formación funcional, por competencias, que no deja margen de libertad de formar a cuadros jóvenes de manera más crítica y reflejada.

Las narrativas de los académicos reflejan, asimismo, su gran compromiso con su trabajo, con su universidad y, sobre todo, una postura decidida de formar comunidades epistémicas con los pares para generar investigaciones de relevancia que realmente impacten en el entorno nacional y ayuden a resolver problemas de primera necesidad. Sin embargo, también sienten que su trabajo es cada vez más efímero, menospreciado porque se espera de ellos producir por producir, todo en beneficio de indicadores y métricas que ayudan a posicionar a la universidad de manera competitiva en el entorno internacionalizado de la educación superior. Todo ello se traduce, en la opinión de los académicos, a que la investigación realmente se rezague, porque realmente faltan apoyos, recursos y la necesaria infraestructura para realizar estudios de peso y relevancia.

En suma, vemos cómo la UNAM oscila entre el mercado y la academia. Sus académicos son conscientes del *Discurso* hegemónico que propagan los planes de desarrollo de la institución, pero también tratan de enfocarse en su trabajo e incidir, donde les es posible, en una academia con sentido y significado, construyendo comunidad. Los académicos reconocen que las condiciones laborales se encuentran en movimiento, no siempre a favor de la ciencia y la creación de conocimiento, y que cada vez resulta más difícil encontrar un equilibrio entre la vida y el currículum.

6. Reflexiones finales

Ciertamente, estamos observando cómo la educación superior pública en el ejemplo analizado y discutido de la Universidad Nacional Autónoma de México, como en muchas instituciones de educación superior pública en América Latina, está supedita a procesos de cambio identitarios que frecuentemente obedecen a corrientes mercantiles globalizadas introducidas por la noción de la economía del conocimiento. Ante los resultados observados en la construcción identitaria de los académicos de la UNAM, tal parece que un giro identitario de la comunidad universitaria epistémica hacia una comunidad universitaria más mercantil es inevitable. Las presiones internacionales y globales desde la ideología de la economía del conocimiento se perciben de manera sensible en el trabajo del día al día, ya sea en la presión para investigar, producir publicaciones o formar a los jóvenes de manera más práctica.

Pero la educación en México y en toda Latinoamérica no funciona en la misma lógica de realidades nacionales muy distintas a las de la región. Quizás el mayor riesgo de mercantilizar paulatinamente la educación superior pública en América Latina radica en convertir a las universidades en maquilas académicas al servicio de proyectos económicos de los países desarrollados, en vez de fortalecer espacios universitarios comunes que puedan solucionar realidades locales. Es algo que los académicos aquí tematizaron con gran claridad. Hablan de sí mismos y de su universidad como vulnerables a la falta de infraestructura o recursos. También tematizan el problema de la precariedad salarial que depende de la obtención de estímulos que aumenta la presión de producir por el producir, sobrecargando el trabajo académico con múltiples responsabilidades adicionales proveniente de burocracias infladas. Sienten que se espera de ellos operar como núcleos productivos en los que tienen que dedicar gran parte de su

tiempo laboral a la elaboración de informes, estadísticas o justificaciones para poder obtener estímulos económicos.

A pesar de estas percepciones y los cambios de identidad que están en proceso en la universidad, hay que mencionar también que no todo es malo. El lado positivo de los cambios actuales en la universidad pública guarda también un potencial de sensibilización acerca de lo que se quiere plantear a futuro para el sector de la educación pública superior en América Latina. Pero, para ello, será preciso abrir el diálogo entre Estado, sociedad y universidad, y así impulsar ideas alternativas y acercamientos creativos hacia soluciones nuevas para problemas viejos. Las reformas y adaptaciones de la educación superior a su entorno siempre son necesarias para acompañar los procesos de cambio en las mismas sociedades. Lo que queda como una asignatura pendiente es monitorear los efectos de una educación pública superior que se rige por la constante presión de producir valor agregado y vendiendo servicios educativos y productos de su investigación. Estas circunstancias tienen que ser objeto de análisis transdisciplinarios y multiagenciales que ponderen cuidadosamente la relación que se desea tener entre la universidad, el mercado y las necesidades sociopolíticas particulares de un Estado.

Referencias bibliográficas

- Abrams, Dominic y Hogg, Michael A. (1999): *Social identity and social cognition*, London, Blackwell.
- Acosta, Adrián (2014): «El futuro de la educación superior en México», *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5, 13, pp. 91-100.
- Arocena, Rodrigo y Sutz, Judith (2005): «La Universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo», *Cuestiones de sociología: Revista de estudios sociales*, 12, pp. 93-114.

- Ball, Stephen. J. (2015): «Education, governance and the tyranny of numbers», *Journal of Education Policy*, 30, 3, pp. 299-301, <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>.
- (2012): «Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university», *British Journal of Educational Studies*, 60, 1, pp.17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>.
- Bamberg, Michael (1997): «Positioning between structure and performance», *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4, pp. 335-342.
- Bamberg, Michael y Georgakopoulou, Alexandria (2008): «Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis», *Text and Talk*, 28, 3, pp.377-396, <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>.
- Banco Mundial (2019): «Knowledge Economy Project», <https://projects.bancomundial.org/es/projects-operations/project-detail/P088165>
- Barsalou, Lawrence (2008): «Perceptual symbol systems. Language and simulation in conceptual processing», en M. de Vega *et al.*, *Symbols and Embodiment: Debates on Meaning and Cognition*, Oxford University Press, pp. 247-283.
- Baumann, Zygmunt y Donskis, Leonidas (2013): *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*, Barcelona, Paidós.
- Benwell, Bethan y Stokoe, Elizabeth. (2009): *Discourse and identity*, Edinburgh, Edinburgh Press.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1986): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Buchholtz, Mary y Hall, Kira (2005): «Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach», *Discourse Studies* 7, 4-5, pp. 585-614, <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Burke, Peter J. y Stets, Jan E. (2009): *Identity Theory*, Oxford, Oxford University Press.

- Boettke, Peter J. (2001): *Calculation and Coordination: Essays on Socialism and Transitional Political Economy*, New York, Routledge.
- Brown, Wendy (2011): «Neoliberalized Knowledge», *History of the Present*, 1, 1, pp.113–129, <https://doi.org/10.5406/historypresent.1.1.0113>
- Canaan, Joyce E. y Shumer, Wesley ed. (2008): *Structure and agency in the neoliberal university*, London, Palgrave Macmillan.
- Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (2019): «Estrategia de ciencia y tecnología del Conacyt», *Conferencia matutina del presidente de México, Andrés Manuel López Obrador*, 27 de junio 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=i5cYvoXEzGM>
- Council of Europe Higher Education (2006²): *The public responsibility for higher Education and research*, <https://rm.coe.int/the-public-responsibility-for-higher-education-and-research/168075ddd0>
- Croft, William y Cruse, Alan D. (2004): *Cognitive Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cyranoski, David *et al.* (2011): «Education: The PhD Factory», *Nature*, 472, pp. 276-279, <https://doi/10.1038/472276>
- Davies, Brownyn y Harré, Rom (2007): «La producción discursiva de la identidad», *Athenea Digital*, 12, pp. 242-259.
- Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (2020): *Anuario de Estadística*, https://dgapa.unam.mx/images/estadistica/anuario_estadisticas_dgapa_2020.pdf.
- Dirven, René; Frank, Roslyn y Pütz, Martin (2003): «Introduction: categories, cognitive models and ideologies», en R. Dirven, y R. P. Frank, *Cognitive models in language and thought: ideology, metaphors and meanings*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 1-24.
- Drucker, Peter (1992): *La Sociedad Poscapitalista*, Buenos Aires, Sudamericana.

- Ergül, Hakan y Coşar, Simten, eds. (2017): *Universities in the neoliberal era*, London, Palgrave MacMillan.
- Etzkowitz, Henry (2002): *MIT and the rise of entrepreneurial science*, London, Routledge.
- Feldman, Maryann P., y Breznitz. Shiri M. (2009): «The American experience in university technology transfer», en M. McKelvey y M. Holmén, eds., *European universities learning to compete: from social institutions to knowledge business*, Cheltenham, UK, Edward Elgar.
- Gee, Paul (2005): *Ideología en los discursos*, Madrid, Ediciones Morata.
- Giroux, Henry A. (2020²): *Neoliberalism's war on higher education*, Chicago, Haymarket Books.
- Goffman, Erving (1974): *Frame analysis. An essay on the organization of experience*, Boston, Northwestern University.
- Grondin, Georgia M.K. (2017): *En francés en el recuerdo, en español en el discurso: Un estudio de caso del shift identitario en dos francesas en Toluca, Estado de México* (tesis doctoral no publicada), <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F?RN=327871231>
- H. Cámara de Diputados (2007): «Plan de Desarrollo Nacional y Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública 2007-2012», <https://cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>.
- Habermas, Jürgen (1979): *Communication and the evolution of society*, Boston, Beacon.
- Hart, Christoph (2015): *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- (2010): *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science. New Perspectives on Immigration Discourse*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Herman, David (2003): *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*, Stanford University, CSLI Publications.
- Hernández Gutiérrez, Luis R. (2015): «Trayectoria del neoliberalismo: de la academia al espacio público», *Revista*

- Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales: Nueva Época*, 227, pp. 423-428.
- Lakoff, George (1987): *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*, Chicago, University of Chicago Press.
- (2017): «The power of framing», *The Guardian*, 20 de julio 2017, <https://www.theguardian.com/science/head-quarters/2017/jul/20/the-power-of-framing-its-not-what-you-say-its-how-you-say-it>
- Medina, Francisco, (2013): «UNAM, la universidad de la nación», <https://unamglobal.unam.mx/unam-la-universidad-de-la-nacion/>.
- Modrego, Félix y Berdegué, Julio A., eds. (2016): *Los dilemas territoriales del desarrollo en América Latina*, Bogotá, Universidad de los Andes.
- Naidoo, Rajani y Brennan, John (2008): «Higher Education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice», *Higher Education*, 56, pp. 287-302.
- Narro Robles, José *et al.* (2012): *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Universidad Nacional Autónoma de México, <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Nature (2010): «Publish or perish» (2010), *Nature*, 467, p. 252, <https://doi.org/10.1038/467252a>
- Ordorika, Imanol y Pusser, Brian (2007): «La máxima casa de estudios: The Universidad Nacional Autónoma de México as a State-Building University», en Ph. Altbach y J. Balán, eds., *World-Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, pp. 189-215.
- Palma, Julio y Manrique, Beatriz (2010): «La teoría de los *frames* en el análisis del discurso», *Lingua Americana*, 26, pp. 129-142.

- Peters, Michael (2007): «Education Policy Research and the Global Knowledge Economy», *Educational Philosophy and Theory*, 34, 1, pp. 91-102, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2002.tb00288.x>
- Pflieger, Sabine (2021): «El discurso como un espacio comunicativo, relacional e identitario: framing y construcción de la identidad», *Andamios*, 47, 18, pp. 19-43. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i46.836>
- (2018): *Lenguaje y construcción de la identidad: Una mirada desde diferentes ámbitos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Steffen, Jochen y Steffen, Martina coords. (2012): *Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Powell, Walter y Snellman, Kaisa (2004): «The Knowledge Economy», *Annual Review of Sociology*, 30, 1, pp.199-220, <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100037>
- Rama, Claudio (2005): *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*, San Luis, Argentina, Nueva Editorial Universitaria, Universidad Nacional de San Luis.
- Rogozinski, Jacques (2020): «Fuga de cerebros», *El Financiero*, <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/jacques-rogozinski/fuga-de-cerebros/>
- Schultz, Theodore (1961): «Investment in Human Capital», *The American Economic Review*, 51, 1, pp. 1-17.
- Shane, Scott (2004): *Academic entrepreneurship: University spinoffs and wealth creation*, Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Shattock, Michael (2008): «The Change from Private to Public Governance of British Higher Education: Its Consequences for Higher Education Policy Making 1980–2006», *Higher Education Quarterly*, 62, 3, pp. 181-203, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00392.x>

- Tajfel, Henry y Turner, John C. (1986): «The social identity theory of intergroup behavior», *Psychology of intergroup relations*, 5, pp. 7-24.
- The Times Higher Education: «The world university rankings», <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>
- Universidad Nacional Autónoma de México: «Plan de desarrollo institucional, 2008-2011», <http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/pdf/PlandeDesarrollo.pdf>
- «Plan de desarrollo institucional, 2011-2015», http://www.pudh.unam.mx/repositorio/Programa_de_trabajo.pdf
- «Plan de desarrollo institucional, 2015-2019», <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>.
- «Plan de desarrollo institucional 2019-2023», <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf>.
- «Visión y misión», <https://www.unam.mx/mision-y-vision>.
- «Qué es la UNAM?», <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/que-es-la-unam>.
- van Dijk, Teun A. (1990): «Social cognition and discourse», en H. Giles and H. P. Robinson, eds., *Handbook of language and social psychology*, New York, John Wiley, pp. 163–83.
- (1998): *Ideology. A multidisciplinary approach*, London, Sage.
- (2004): «Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas», *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)*, 10, pp. 285-318.
- Villares del Campo, Octavio y Salcines, J. Venancio (2008): «El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el Siglo XX», *Revista de educación superior*, 37, 147, pp.45-61.
- Villavicencio, Daniel *et al.* (2012): «Indicadores y asimetrías sobre la sociedad basada en el conocimiento en América Latina», *Perfiles latinoamericanos*, 20, 40, pp. 63-95.