Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ISBN 970-318-119-8

77

La profesión académica en el tercer mundo

EL OCASO DEL GURÚ

Casa abierta al tiempo

EL OCASO DEL GURÚ

La profesión académica en el tercer mundo

Philip G. Altbach

Coordinador

Cultura Universitaria/Serie Ensayo • 77

Universidad Autónoma Metropolitana

AMOR DE CIUDAD GRANDE: UNA VISIÓN GENERAL DEL ESPACIO PARA EL TRABAJO ACADÉMICO EN MÉXICO

Manuel Gil Antón

¡Y las almas
no son como en el árbol fruta rica
en cuya blanda piel la almíbar dulce
en su sazón de madurez rebosa,
sino fruta de plaza que a brutales
golpes el rudo labrador madura!
José Martí, "amor de ciudad grande"

INTRODUCCIÓN

¿Por qué el rudo labrador intenta, a golpes, producir un efecto que se parezca a la maduración natural de las frutas? Porque en la Ciudad Grande, en la modernizacion abrupta, tardía, ajena y acelerada, no hay tiempo para esperar que los procesos ocurran a su tiempo y en condiciones adecuadas.

En este ensayo intentaré mostrar cómo la construcción de la profesión académica en México, a lo largo del siglo XX, ha estado, casi siempre, orientada al cumplimiento veloz de los *indicadores* que derivan de distintos modelos de universidad y vida académica generados en otras partes del mundo, sin que el país haya estado en condiciones de brindar las suficientes bases a los procesos sustantivos que son el contexto necesario para el desarrollo de los modelos. Los diversos intentos de adoptar formas y modalidades para la vida académica en Mexico han sido emprendidos con un sentido de urgencia en el cambio de los signos superficiales de su cumplimiento.

En este intento de copiar diversos modelos, concebidos como valiosos con independencia de las condiciones sociales de contexto, Mexico ha generado procesos originales en la vida académica que se constituyen en nuestra situación actual, compleja, llena de retos y dilemas, pero también con logros que son patrimonio desde el cual orientar un mejor futuro para la educación superior en su conjunto y el oficio académico en particular.

Luego de exponer, brevemente, el impacto en la profesión académica de la gran expansión de la educación superior a partir de 1960, ofrezco una posibilidad de ordenamiento del fenómeno a través de dos periodos generales, y frente a la perspectiva del 2006 culmino con la propuesta de una serie de acciones para encarar los retos y ampliar las posibilidades que nos permitan recuperar los rasgos originales que consituyen nuestro presente, y algunas alternativas de desarrollo más acordes con el futuro del país.

UN SIGLO BUSCANDO DOCTORES

El siglo XX mexicano en materia de condiciones para el trabajo académico inicia y termina con una similitud sorprendente: buscando doctores. En septiembre de 1910, como parte de las celebraciones por el primer centenario del inicio de la lucha por la independencia de España, el régimen de Porfirio Díaz –que había ocupado el poder durante treinta años– decide crear la Universidad Nacional. La vieja universidad, heredada del periodo colonial, había sido clausurada muchos años antes y la educación superior mexicana se llevaba a cabo en varias escuelas profesionales aisladas (Medicina y Jurisprudencia, entre otras) y en la Escuela Nacional Preparatoria. El proyecto de Justo Sierra, secretario de Instrucción Pública al final del porfiriato, de crear una universidad nacional era antiguo: ya lo había propuesto, sin éxito, en 1881. El contexto de las fiestas del centenario le abrió condiciones favorables. En realidad, se trataba de reunir a las escuelas profesionales, la Preparatoria y otras entidades académicas ya existentes en una sola institución, a la cual se añadiría una proyectada Escuela de Altos Estudios.

Los creadores de la propuesta –Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez– enfrentaban un problema central: el profesorado. La inmensa mayoría de los profesores adscritos a las escuelas precedentes, vivían de la práctica de sus profesiones y dedicaban una parte menor de su tiempo a la impartición de clases. Sin un profesorado de tiempo completo y formado al más alto nivel, la idea de universidad que tenían en mente, derivada de su conocimiento y admiración por la Universidad de Berkeley, a la que consideraban «el mejor modelo de universidad en ese momento», no tenía condiciones para su desarrollo (Garciadiego, 1996:34). Sin embargo, no contaban con la fuerza política para depurar al profesorado en activo y escoger a los más interesados en la academia, ni la capacidad económica, académica y el tiempo necesario para generar una base de profesores de tiempo completo y grado de doctor en los plazos que la coyuntura política permitía. ¿Cuál fue la solución? Solicitar a cada escuela «una lista con los nombres de hasta una cuarta parte del total de sus profesores, siempre y cuando tuvieran varios años de buenos servicios y concibieran las obligaciones magisteriales como uno de los aspectos más importantes de su vida» (Garciadiego 1996:30-31), con el fin de otorgarles el grado de doctor de manera honorífica. Para evitar problemas de autoridad, se les confirió también el grado de doctor *exofficio* a los directores de las escuelas. Todos estos grados fueron otorgados en la ceremonia de inauguración de la nueva Universidad. El historiador remata su consideración del caso de manera muy clara: «Con todo ello se buscaba dignificar y dar más lustre a la nueva institución, que nacería con numerosos académicos así premiados, los cuales en realidad no eran siquiera profesores de tiempo completo» (Garciadiego, 1996:31).

Muchos años después, en 1997, el subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, de la Secretaría de Educación Pública, teniendo en sus manos uno de los primeros borradores del Programa de Mejoramiento del Profesorado –PROMEP–, expresó lo siguiente:

> En síntesis, la cuestión para nosotros está muy clara. ¿Qué caracteriza a las mejores universidades del mundo, digamos Berkeley, Princeton, Oxford o Harvard? Tienen profesores de tiempo completo habilitados con grado de doctor. Entonces, el camino para incrementar la calidad de nuestras universidades pasa por un fuerte impulso a la formación de alto nivel del profesorado, al tiempo que se les brindan condiciones de tiempo completo para su labor. (Gil-Antón, 2000 A: 25).

Ya en el documento del Programa se afirma que «la figura del profesor-investigador de tiempo completo como docente-investigador reforzará la dinámica académica que constituye *la columna vertebral* de la educación superior» (PROMEP, 1997:9). En 1997, según este documento oficial, sólo 30% del personal académico en México contaba con nombramiento de tiempo completo y 5% con el grado de doctor. En consecuencia, era urgente revertir esta situación «no deseable» lo antes posible, y el PROMEP estableció, como metas para 2006: incrementar los tiempos completos hasta 70% y que al menos 22% de estos tenga el grado de doctor; el resto, ha de contar con el grado de maestría o especialización docente en educación superior. En pocas palabras, este Programa –el más importante de cuantos fueron emprendidos por las autoridades educativas del nivel superior en la última década del siglo– se propuso multiplicar por cuatro el número de profesores de tiempo completo con doctorado en relación a 1995, duplicar el número de tiempos completos y hacer que todos, en 2006, tuviesen *el perfil deseable*, esto es, dotar de maestrías o especializaciones a 39 mil tiempos completos que sólo contaban con el grado de licenciatura. Un reto enorme en un plazo corto: y hay que tomar en cuenta que este Programa intenta modificar los grados y las condiciones laborales de la planta académica ya contratada, esto es, implica todo un proceso de reingeniería sobre la marcha.

Son enormes las variaciones, por supuesto, entre la situación de México en 1910 y la actual: hay una diferencia muy grande entre repartir grados honoríficos para aparentar, desde el día de la inauguración, una universidad moderna, y el esfuerzo contemporáneo de planeación de los programas formativos para que el personal académico alcance los niveles *deseables*. Sin embargo, en ambos casos es común la intención de modificar las características de los académicos para hacer que coincidan –o se aproximen–, lo más pronto posible, a los indicadores adecuados y propios de lo que «debe ser» una universidad.

Hay un modelo de referencia en los dos casos. Se contrasta la situación nacional *con los indicadores del modelo* y se aprecia como inadecuado lo que se tiene, de tal modo que es urgente su modificación. Esto conduce a una actitud correctiva y se procede, con celeridad mayor o menor, a diseñar estrategias para conseguir parecernos al modelo por la vía del incremento de *nuestros indicadores*. Insisto, las

condiciones son radicalmente distintas, pero se sostiene un esquema común: acercarnos a los aspectos formales del caso ejemplar –Berkeley como coincidencia– sin reflexionar en las circunstancias sustantivas que lo hicieron posible allende nuestras fronteras.

Para decirlo de una manera un tanto abrupta, que encontrará sus matices a lo largo del ensayo, en ocasiones parece que confundimos los efectos con la causa: si coincidimos con los indicadores del modelo, los procesos sustantivos que los han de sostener y la construcción de las pautas sociales que sirven como referente a los actores, se darán de manera automática. No es así, desafortunadamente, y con esta paradoja iniciamos y cerramos el siglo XX. No es trivial, a mi juicio, esta coincidencia.

CAMBIO Y PERMANENCIA

Los tiempos que vivimos, en este tránsito entre siglos, parecen dar la razón a Heráclito: *todo cambia*, la esencia del ser es el cambio, la mutación incesante, todo lo contrario a la permanencia tan apreciada por Parménides como naturaleza propia del ser. Esta sensación de un irrefrenable proceso de variación en todos los órdenes de la vida, cuando nada se queda quieto y la mudanza es lo único permanente, no es ajena a México. Al contrario.

Se afirma que el siglo XX, más allá de las cronologías, terminó con la caída del Muro de Berlín e iniciamos, entonces, una nueva época mundial. Tal vez. Pero en México la fecha que marca no el inicio del cambio sino su larguísima culminación, probablemente será reconocida por los historiadores del futuro en el 2 de julio 2000. Ese domingo, mediante el voto, por primera vez luego de más de 70 años, fue electo presidente un candidato de la oposición.

En 1910 al estallar la revolución mexicana –dos meses después de la ceremonia de inauguración de la Universidad Nacional– la demanda central era «sufragio efectivo, no reelección». A nivel federal, pasaron 90 años para el cumplimiento cabal del primer término de la consigna. Casi un siglo entero hizo falta para consolidar, en la cumbre del poder político, el valor de la democracia electoral.

¿Cómo dar cuenta de los cambios en el entorno de la profesión académica en México y sus retos futuros, sin considerar los procesos mundiales y nacionales que

le dan contexto y posibilidad de comprensión? En cuanto se abre la mirada desde una perspectiva histórica, más acorde con lo que Braudel llamaba la larga duración, la aparente exclusividad del fluir de todas las cosas se disuelve y apreciamos continuidad, persistencia, esquemas invariantes que anudan al cambio con la permanencia.

Este ensayo tiene un hilo conductor central: la permanencia, en el fondo de enormes cambios a lo largo del tiempo, de un intento persistente por alcanzar las características *de algún modelo*. En otras palabras, la conformación de la educación superior en México y del espacio laboral para el desarrollo del oficio académico, a lo largo del siglo XX, pueden ser comprendidas, en buena medida, como los varios intentos de aproximarnos a un modelo –de hecho, a varios modelos– cuyas condiciones de posibilidad estaban relativamente ausentes. En consecuencia, hay sucesivos esfuerzos por *copiar* modelos externos asumidos como el deber ser universitario y académico, sin considerar que lo que los hizo posibles en otras latitudes fue una constelación de factores sociales y económicos, y toda una serie de tendencias culturales, no replicables a voluntad, y con prisa, en nuestra circunstancia nacional. Como nos ha enseñado José Joaquín Brunner, estos esfuerzos de adopción de modalidades externas, muy poderosas en su capacidad de atracción, han generado, cada vez, una copia, sí, pero *original* (Brunner, 1987). Y en esos rasgos originales encontraremos lo que es hoy la profesión académica en México, sus tendencias, dilemas y retos, en un contexto global en movimiento.

Sobre modelos y estrellas

Cuando las autoridades educativas mexicanas expresan el modelo de universidad a seguir, suelen generalizar, al menos en el discurso, la situación y condiciones de *algunas* universidades en el mundo, como si sus peculiaridades fueran propias del conjunto del sistema de educación superior en el país de referencia. Por ejemplo, sostienen que el grado de doctor y la condición laboral de tiempo completo con definitividad académica es regla universal en Estados Unidos. Esto no es verdad, o bien, en efecto ocurre pero sólo en un subconjunto de universidades. Con datos de 1993, generados por The National Study of Postsecondary Faculty, Finkelstein,

Seal y Schuster muestran que la proporción del personal académico con doctorado y tenure, a nivel general, no es regla universal, y que en los últimos años, sobre todo en relación con las nuevas generaciones de académicos, la condición de tenure se torna más infrecuente (Finkelstein, Seal y Schuster, 1998).

Las condiciones de la «época de oro» de la academia en Estados Unidos parecen ya no ser sostenibles como antes: desde hace varios años, los estudiosos de ese país hablan del fenómeno de la *latinoamericanización* de la profesión académica, al constatar el incremento considerable de profesores contratados como tiempos parciales en las universidades norteamericanas.

Así las cosas, es posible postular otra paradoja: se establece en México un deber ser que se supone válido para toda la educación superior en los países desarrollados, cuestión que no es correcta, y se decide –por ejemplo en 1997– parecernos, lo más pronto posible, a las universidades norteamericanas, cuando estas, en 1993, mostraban una reducción en sus perfiles académicos clásicos, debido a su diversificación, el impacto de los constreñimientos fiscales y financieros, los procesos de rendición de cuentas y la creciente innovación tecnológica.

Los modelos, entonces, se parecen a las estrellas. Están tan lejanas, que la luz que nos llega ahora proviene de otros tiempos, cuando estaban vivas y en su apogeo: hoy su situación puede ser distinta.

Conviene, en este momento, hacer una aclaración importante: la tendencia a adoptar modelos generados en otras partes del mundo, como referentes comparativos de la situación nacional en países que se incorporan, de manera tardía, a los procesos de modernización, no es, ni ha sido a lo largo del tiempo, un movimiento unidireccional. No se trata de un reflejo simple por copiar lo que sucede en otras partes del mundo, sino de algo más complicado. En las últimas décadas del siglo XX, la presión ejercida en otros niveles de la vida social por acceder a parámetros globales de modernización, frecuentemente asociados a la obtención de créditos y rescates financieros, o como parte de las condiciones de relación en tratados comerciales, no ha sido menor. Y esto ha impactado al gasto público y a las lógicas de distribución de los recursos fiscales.

Ya sea por el ingreso de México a organizaciones multinacionales, o por sus compromisos con fondos internacionales y su inclusión en espacios de intercambio

y discusión para el desarrollo, esto es, como consecuencia de su propia apertura reciente, los parámetros de calidad en la educación superior han sido modificados sin –quizá– la suficiente reflexión en torno a las características del país y sus condiciones de posibilidad de cambio pautado y sólido. Esto, por supuesto, ha generado confusión, cierta dosis de falacias y simulación del cambio, pero, a su vez, ha respondido a necesidades y expectativas de actores internos que no se aprecian, con justicia, si se les reduce a un simple hábito de *copiar* lo que sucede en otras partes del mundo.

Me resisto a pensar que la dirección sea, exclusivamente, en un sentido o en otro: más bien, a mi entender, se trata de una convergencia compleja, que es preciso investigar, entre factores internos y externos, cuya resultante es necesario esclarecer.

En todo caso, la reflexión sobre las tendencias dominantes en relación con la educación superior y la profesión académica en otras partes del mundo, necesaria como referente comparativo, ha de realizarse de manera actualizada, atendiendo a la investigación de frontera y los esfuerzos actuales de regulación en esos países para dejar a un lado los estereotipos generalizadores que ya no tienen validez. Es necesario abrir la perspectiva comparativa y considerar, por ejemplo, la situación europea y norteamericana (Altbach, 2000 y Enders,2001), y la diversidad de situaciones que en esos lares se presentan.

El mercado académico en México: las cifras generales

Si tomamos a 1960 –el primer año para el cual contamos con información agregada– como punto de comparación, y lo contrastamos con nuestros días, podremos hacernos cargo del acelerado proceso de constitución del espacio laboral académico en México.

Hace 40 años el total de puestos académicos en México era muy cercano a los 10 mil nombramientos, casi todos –al menos 95%– de tiempo parcial y, aunque no hay datos oficiales al respecto de su formación, podemos estimar que la inmensa mayoría contaba con estudios profesionales a nivel licenciatura.[1] Estos académicos atendían a una matrícula aproximada de 78 mil estudiantes que significaba, en ese entonces, la cobertura de 2.7% del grupo en edad de escolarización

superior (20-24 años). Se encontraban laborando en 50 instituciones, fundamentalmente públicas (Gil Antón *et al,* 1994:24 y Gil Antón, 1996:310).

En nuestros días la situación es muy contrastante: la matrícula de educación superior[2] alcanzó, en 1999, un poco más de 1 millón 800 mil estudiantes, inscritos en 1,250 instituciones de educación superior –515 públicas y 735 privadas–. Aunque sea mayor el número de instituciones privadas, la matrícula sigue concentrando en las instituciones públicas 70% del total de estudiantes. La cobertura del grupo de edad se encuentra cercana a 18% –se multiplicó por más de 6 en estos 40 años– y el total de puestos académicos se ubica en 192 mil. La proporción de tiempos completos asciende a 29%, los medios tiempos 9% y, por lo tanto, el personal de tiempo parcial se ha reducido a 62%. Si detenemos la mirada en el personal académico adscrito al posgrado, a nivel nacional sólo 35% tiene contratos de tiempo completo, 8% de medio tiempo y el personal de tiempo parcial, aun en este nivel, es más de la mitad: 57%, dado el peso que tienen en el posgrado las especializaciones profesionales, por ejemplo, en medicina (Anuies, 2000:88-94).

De cada 100 puestos académicos, 82 están en la licenciatura, nueve en las escuelas *normales* y otros nueve en el posgrado. Con respecto a su formación, del total de tiempos completos que trabajan en las licenciaturas –aproximadamente unos 50 mil profesores– «el 26% tiene el grado de maestría y solamente el 6% el doctorado», de lo que se sigue que el restante 68% cuenta con licenciatura o alguna especialización profesional posterior (Anuies, 2000: 90).

La multiplicación de los puestos académicos

No ha sido trivial, para el país, dar el enorme salto que reflejan las cifras: de 10 mil puestos en 1960, a 192 mil al final de los noventa. Esas nuevas posiciones para el trabajo académico son un reflejo del importante proceso de ampliación de las oportunidades educativas superiores en la segunda mitad del siglo XX. Pero este crecimiento está, a su vez, ligado con otros fenómenos sociales muy profundos –industrialización, urbanización, complejización de la vida social– que le dan sustento y sentido a la expansión de los espacios para la formación especializada.

Para comprender la relevancia del fenómeno, de manera sintética, basta dividir el número de nombramientos generados entre la cantidad de días que contiene el periodo: 12.79 nombramientos cada 24 horas, casi 13 puestos al día, en promedio.

El crecimiento del espacio ocupacional de la educación mexicana –el esfuerzo social que implicó– se entiende mejor si se le acompaña de algunos datos de contexto. En 1940, de acuerdo a los datos censales, 90% de los adultos mexicanos –mayores de 15 años– integraban la categoría de *pobres extremos en materia educativa*: 58% eran analfabetas, 25% conocían algunas habilidades de lecto-escritura y cálculo elementales, pero no habían tenido acceso a ellas por medio de la escuela, y el restante 7% no había concluido los seis años de escolarización básica obligatoria entonces establecidos por la Constitución. Este indicador, en 1980, arribó por primera vez a una cifra ligeramente menor a la mitad: 48% de los adultos del país continuaba en pobreza extrema en materia educativa (Boltvinik, 1995). En 2000 las autoridades educativas calcularon que 35 millones de adultos –más de un tercio de la población total– no contaban con educación básica (nueve años a partir de 1993): 18 millones sin secundaria, 11.2 millones sin primaria y 6.6 millones analfabetas (Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006, 2000, 67).

En el otro polo de la distribución de bienes educativos, encontramos que en 1970 sólo 1.09% de los adultos registraban estudios de licenciatura o más; en 1980 este grupo subió 2.7% y en el inicio de los noventa –último dato censal disponible– el indicador se encontraba en 2.9% (Boltvinik, 1995).

En este contexto de modernización tardía, en un país agudamente dual, con fuertes déficit en la expansión de los servicios básicos de la escuela elemental y un incipiente desarrollo relativo de su sector con educación avanzada, súbitamente se presenta un acelerado llamado a incorporarse a las filas del oficio académico. La decisión de incrementar muy rápido los espacios para los estudios superiores implicó, en paralelo, un proceso de acelerada incorporación de académicos, cuestión que condujo a dos fenómenos muy importantes: el ensanchamiento de las oportunidades educativas y su correspondiente esperanza de movilidad social para sectores antes ajenos a esta posibilidad –los sectores medios urbanos, recién constituidos–, y la apertura de canales de oportunidad laboral prestigiosa, *e inesperada*, para un gran número de pioneros que recién habían arribado a las universidades buscando ser profesionales en distintos campos. Con base en las investigaciones realizadas, el

diálogo imaginario que sigue no fue infrecuente, por ejemplo, en los años setenta y ochenta:

—¿No te gustaría ser profesor?

—Pero si apenas estoy terminando la licenciatura en derecho...

—No importa, hay que atender a 15 grupos nuevos y no nos alcanzan los profesores que tenemos... Tú ya estás por terminar la carrera y puedes hacerte cargo de algunos cursos iniciales.

—Bueno, nunca lo había pensado pero... ¿qué tengo que hacer?

—Ven mañana, temprano, te doy el programa del curso, tus horarios y salones, gises y un borrador. Y ¡buena suerte, colega!

Los 40 años a los que hacemos referencia tuvieron variaciones significativas. El ritmo de generación de puestos nuevos fue distinto a lo largo de los años, el modelo de universidad predominante sufrió cambios en sus condiciones de posibilidad, el país modificó su esquema de desarrollo de manera profunda, transitando en un plazo muy breve de una economía cerrada a otra, abierta y sensible a factores internacionales antes impensables. Y todo esto ocurre en un contexto de cambios, a escala mundial, muy significativos. Esta serie de factores ha impactado a las condiciones de trabajo en la academia. Sin tener una visión clara de estos periodos, la situación actual y los dilemas de la profesión académica mexicana, así como sus retos, permanecerían en la oscuridad. Y esa es la mejor condición para tratar de resolver los problemas ofreciendo, otra vez, un nuevo modelo a copiar. Es imprescindible una perspectiva histórica y la que a continuación se presenta, aunque sintética, es necesaria.

Los periodos en la conformación del espacio laboral académico

En términos muy generales podemos ordenar la evolución del espacio laboral académico en México en dos periodos. Entre 1960 y 1990 se expande, y al final entra en crisis, el modelo de educación superior centrado en la reproducción de profesionales, sobre la base de la atención inmediata a la demanda social creciente

de los sectores medios, motivados por una fuerte expectativa de movilidad social. A esta demanda, tal y como se presentaba, se le dio respuesta sin la suficiente regulación académica habida cuenta de sus indudables frutos de legitimidad política para la estabilidad del sistema en su conjunto. Se trata, en términos generales, de un impulso al crecimiento de naturaleza reactiva, no sustantiva (Metzger, 1987)

Señalar esto no implica desconocer que, en los márgenes del proceso, también en estos tiempos se desarrollaron formas alternativas de enseñanza superior centradas en el cultivo de disciplinas y el impulso a la actividad científica y tecnológica de alto nivel. A este fenómeno de modernización de la actividad académica, no generalizable pero sí importante, Brunner lo llama la construcción de *enclaves de profesionalización* en sus estudios sobre la universidad latinoamericana (Brunner, 1987).

Desde 1985, cuando la crisis económica es muy fuerte, se puede apreciar un cambio de fondo en la conducción del nivel superior mexicano, pero a partir de los noventa es nítido un viraje que intenta, con diversos instrumentos, dejar atrás la expansión no regulada y producir contextos de diferenciación, evaluación y monitoreo a la distancia con la lógica de reorganizar el sistema. Este es el segundo periodo.

El primer periodo: expansión no regulada (1960–1989)

Entre 1960 y 1970, al iniciarse la expansión de la educación superior mexicana, fue necesario producir 4.12 puestos diarios. Y de 1970 a 1985, cuando la expansión fue incomparablemente mayor, el promedio de puestos nuevos, cada 24 horas, asciende a 12.92. La segunda década de los ochenta, en contraste, muestra una reducción notable: 5.08 (Gil Antón, 1999:35).[3] En este lapso observamos la expansión y agotamiento del modelo de la educación superior orientada a la reproducción ampliada de profesionales, cuyo actor central típico es el catedrático.

Antes de los años sesenta, y debido a la reducida escala del nivel superior, podemos sostener que la actividad académica se centraba en la impartición de clases. Profesionales destacados en sus campos –como al principio del siglo– dedicaban algunas horas a la docencia siendo esta actividad signo de distinción en términos de estatus más que en relación al monto de sus ingresos. *Soy catedrático de la Universidad*–ya sea de la Nacional, o de las correspondientes a las capitales de los estados– era símbolo de orgullo y nota destacada en los currícula vitárum. Al iniciarse la expansión de la matrícula, el sistema de reproducción de nuevos catedráticos, mediante la selección de estudiantes destacados para incorporarlos a los despachos profesionales y asociarlos, paulatinamente, a las labores de ayudantes en la docencia, empezó a resultar insuficiente: sus ritmos eran más lentos que la demanda de nuevos profesores. Y cuando la tasa de generación de puestos se acelera hasta acercarse a los 13 puestos diarios, el modo de reclutamiento tiene que variar, y lo hace de manera significativa.

Con base en un estudio pionero sobre el oficio académico en México, cuya información se obtuvo –mediante un cuestionario aplicado a 3 764 académicos– en 1992 (Gil Antón, *et al.*, 1994), podemos reproducir las características más sobresalientes de estos colegas cuando obtuvieron su primer contrato como profesores, esto es, en el momento en que recibieron, formalmente, la encomienda de hacerse cargo, bajo su responsabilidad personal, de uno o varios cursos en el nivel de la licenciatura:

- Su edad promedio fue 28 años, pero un significativo porcentaje, 28%, fue contratado con menos de 24, esto es, en el rango de edad típico para ser estudiante de licenciatura. El 74% inició su carrera académica con menos de 31 años cumplidos.
- Sólo 9% procedía de progenitores con estudios superiores. El 70% inauguraba, con respecto a sus padres, la condición de estudiante universitario y, adicionalmente, estrenaba –sin haberlo previsto– una ocupación muy prestigiosa: ser profesor universitario. La movilidad en los prestigios fue, para ellos, un enorme salto.
- El 35% inició sus clases sin haber obtenido el grado de licenciatura. El 49% contaba sólo con la licenciatura en ese momento. Sólo 12% inició su carrera académica con un grado mayor al que aspiraban obtener sus estudiantes.
- 80 de cada 100 recibió el primer contrato en la misma institución donde realizó sus estudios. En 63% de los casos, no había experiencia docente previa de ningún tipo, y 93% no contaba con alguna experiencia de investigación en

sus antecedentes formativos o profesionales. El 68%, al iniciar la impartición de sus clases, combinaba esta labor con otro trabajo, frecuentemente relacionado con su campo profesional de adscripción, pues en su gran mayoría –el 75%– recibieron un contrato de tiempo parcial.

Estos datos nos indican el rompimiento de la lógica del reclutamiento de catedráticos previo a la expansión, debido a la celeridad con la que se incorporaban nuevos estudiantes a las instituciones, sobre todo a las públicas. Del modelo del catedrático, concebido como un destacado profesional con responsabilidades docentes adicionales, queda muy poco.

Por otro lado, al comparar esta información con la proveniente de países desarrollados, donde el grado de doctor es indispensable para iniciar las labo- res académicas e, incluso, no suficiente, pues además del grado se requieren procesos de habilitación adicionales, el contraste es muy grande. ¿Error, descuido de las formas, aberraciones del subdesarrollo? No. Simplemente, si miramos el fenómeno con una sana perspectiva sociológica, debemos, como decía Weber, hacer la pregunta adecuada: ¿por qué fue así y no de otra manera?

Dada la decisión política de ampliar los espacios de la educación superior a los grandes grupos de egresados de la educación media, resultado complejo de la modernización social en México en las décadas previas, hubo que echar mano de lo mejor de cada casa, esto es, del personal con estudios superiores en las condiciones estructurales que ya se han señalado. Hoy en día, el promedio de escolarización en México es de 7.7 años. En los años de la expansión acelerada, quizá no llegaba a los 4. La distancia entre el promedio de escolaridad nacional y un próximo –o recién– egresado de la licenciatura era, entonces, de más de 12 años. Reclutar a esos jóvenes era la única opción, con sus características mayoritarias de pioneros, *ellos mismos*, unos años antes, de la experiencia de ocupar salones y laboratorios universitarios en toda su saga familiar.

Comparativamente con otros lugares del mundo, tenían deficiencias formativas para la empresa académica –fragilidad disciplinaria, poca consolidación profesional en los campos de referencia, escasa habilitación para la enseñanza y casi nula en la investigación– pero, a su vez, estaban haciendo posible la construcción del sistema

de educación superior ampliado que ha contribuido, de manera significativa, a la transformación del país y, en otro orden de cosas, quebraban la jerarquía y severidad didáctica entronizadas por los antiguos catedráticos: innovando por necesidad, aprendiendo a enseñar con el salón lleno, construyendo las instituciones al mismo tiempo que generaban sus condiciones de trabajo. Copia, sí, pero con resultados originales y, sobre todo, no todos asimilables al lado del saldo negativo: los profesionales y científicos formados en esa universidad son hoy parte del patrimonio que ha conducido al país a nuevas etapas y retos. Hay, sí, cuotas de confusión y fenómenos de inconsistencia de estatus, pero también hay hechos reales que inician la conformación de tradiciones y dan continuidad a otras.

Una característica de los procesos de reclutamiento al oficio académico de estos profesores, que vale la pena considerar pues ya no está atada a las condiciones estructurales del desarrollo del país, tiene que ver con su periodo de iniciación. Al entrevistarlos en 1992, y pidiéndoles que recordaran su primer año como docentes, solicitamos que optaran entre un primer año en que fueron acompañados por otro profesor con más experiencia para ayudarles en sus labores –si fueron asistentes de algún profesor– o en un primer año en que acometieron sus trabajos de manera solitaria, aislada, bajo su exclusiva responsabilidad. Los resultados son muy relevantes:

- El 71% respondió que emprendió sus clases a solas, bajo su propia cuenta y riesgo. Y si controlamos el periodo de incorporación, esta situación fue la de 46% que inició su carrera académica antes de 1960, 57% en los sesenta, 71% entre 1970 y 1985 y, aún mayor –79%– para los que iniciaron sus carreras entre 1986 y 1992.

Si otras características de los reclutados son imputables a las condiciones del país en esos momentos, este rastro de una incorporación e iniciación aislada, solitaria y sin vínculos con otros indica una conducción del crecimiento que se satisfacía con poner, frente a cada nuevo grupo, a una persona que hiciera las veces de profesor. Esto ya no es atribuible, directamente, a las condiciones del país, sino a una concepción de la ampliación de los espacios educativos como atención simple, elemental, a la demanda: *aquí está su borrador, su gis, el programa y ¡bienvenido, colega!*

Así llegaron –así llegamos– a ser profesores por primera vez la mayoría de los que conforman la planta académica actual en México. Con características sociodemográficas comprensibles en el país y en su momento, y en un proceso de ampliación simple de la oferta, sin la debida regulación académica que se hubiese traducido en esfuerzos institucionales nítidos de iniciación más pau- tados, colegiados y conscientes de las limitaciones –y posibilidades– de este gran número de jóvenes académicos.

Según cálculos razonables, de los 140 mil profesores con que actualmente cuenta la licenciatura universitaria y tecnológica en México, pasaron por este proceso de incorporación e iniciación 70% (Gil Antón, 2000 B). No sería muy errado suponer –a falta de información confiable de parte de las autoridades, verdadero obstáculo para el desarrollo de la investigación sobre los académicos– que cerca de 100 mil profesores, hoy activos, pasaron por este tipo de procesos y en nuestros días tienen, en promedio, 15 años de antigüedad en el oficio, una edad media cercana a 46 años y perfiles formativos y de experiencia muy distintos a su debut en la academia: según datos de 1992, este conjunto ya había logrado superar el nivel formativo de la licenciatura en 65%, ubicando a 16% con una especialidad postlicenciatura, a 37% estudiando o ya habiendo obtenido una maestría, y en el camino al doctorado al 6%. Los doctores representaban 6% aproximadamente al momento de la entrevista. Casi dos tercios contaban con definitividad[4] en sus trabajos y 40% había obtenido una posición de tiempo completo (Gil Antón, *et al.,* 1994:136 y 138).

Debido a esfuerzos institucionales, a ciertos contextos de oportunidad, y con variaciones muy significativas por áreas de conocimiento, disciplinas y regiones, ese conjunto que compartió rasgos generales en la incorporación fue variando a lo largo del tiempo y en el ambiente específico de sus diversas instituciones. Se fueron perfilando tipos de trayectoria según se fincara la actividad en la docencia, la investigación o la gestión universitaria (Villa Lever, 1996), y se han reconocido diversos tipos de trayectorias académicas para los docentes, los investigadores y los profesionales vinculados con la academia (Gil Antón, 1997). Desde los primeros trabajos de investigación que construyeron muestras referidas a este grupo de académicos, en los primeros años de los noventa, se ensayaron agrupaciones tales como: distinguir a los académicos con dedicación plena a las labores universitarias de los

que se vinculaban de manera marginal (Gil Antón, *et al.,* 1994:163) y en el capítulo de México de la investigación comparativa auspiciada por The Carnegie Foundation –con una muestra nacional de 1,027 casos– se ensaya una agrupación similar entre los *fully involved* y los *marginally involved* en las actividades académicas (Gil Antón, 1996:320).

Origen no es destino, se podría decir, pero al mismo tiempo, las señales del origen marcan a este grupo sin detener su evolución. Hay un dato adicional, importante, en esa descripción general del primer periodo en la conformación del espacio laboral académico en México: durante veinte años, y un poco más, la retribución salarial y el prestigio asociado a la actividad académica fueron comparativamente altas. Cuando México enfrenta una grave crisis, en 1982, el poder adquisitivo de los salarios se desploma: entre ese año y el fin de los ochenta, afirman los expertos, se perdió al menos 60% del poder de compra de los salarios. Este fenómeno no es menor, pero resulta más importante el modo de «solución» adoptado. Si los salarios se derrumban, y las condiciones financieras de las instituciones públicas se agotan, acontece un relajamiento fuerte de la ética del trabajo en un contexto homogenizador de las retribuciones: si se paga lo mismo al que, a pesar de la crisis, continúa trabajando con responsabilidad en sus cursos y demás tareas, que al que ha conseguido otro empleo y apenas cumple con lo mínimo, se erosionan los referentes comunes y se llega a un momento en que, en los pasillos de las universidades, fue muy frecuente escuchar la siguiente frase: *si hacen como que me pagan, yo hago como que trabajo...*

De nuevo, este proceso de simulación estructuralmente favorecida del trabajo académico no ocurrió de manera semejante en todas las instituciones, ni en las diferentes áreas disciplinarias de afiliación, pero su impacto no fue menor en el modo de intentar modificar la conducción del mercado de trabajo académico, a partir de los noventa.

Una vez concluida la descripción de este primer periodo, es necesario hacer una aclaración en cuanto a los términos tiempo completo (*full time*) y tiempo parcial (*part time*) en el caso mexicano, pues el lector necesita saber una peculiaridad de nuestro sistema para poder comprender algunas de las características del segundo

periodo. Se trata de una limitación muy fuerte para el trabajo de investigación sobre los académicos en México.

A lo largo de los años se ha generado una gran variedad de modalidades que se enuncian, oficialmente, con el nombre de tiempo completo: tal vez en otras partes del mundo, un *full professor* implique, de manera unívoca, a un académico cuyo centro exlusivo de actividad laboral ocurra en la educación superior y sus distintas tareas, con cierto balance entre docencia e investigación o servicio. En México, un académico *full time* puede coincidir con esta descripción, pero también puede tratarse de un profesor que sólo se dedica a dar clases –27 o 30 horas a la semana, incluso más– dejando las otras «horas liberadas» para asesoría a estudiantes y preparación de sus cursos. O bien, a un profesor que imparte nueve horas de clase a la semana y su centro de actividad laboral –y su fuente principal de ingresos– radica en el desarrollo de su profesión en mercados extra académicos: en este caso, simplemente no aspira a las evaluaciones que le permitirían obtener más ingresos en la academia a través del sistema de pago por mérito, pero cuenta con su sueldo base completo y otras prestaciones, como periodos sabáticos y seguro de gastos médicos mayores. Cobra poco, sí, pero tiene una especie de paracaídas, dado que cuenta con definitividad en su puesto, por si las cosas en sus mercados principales se ponen rudas.

No es posible dar cuenta, en estas cuartillas, de toda la variedad que encierra el término tiempo completo en el país, pero se pueden aportar dos ejemplos más: en una universidad estatal, durante muchos años, se estableció que este nombramiento implicaba sólo 20 horas de trabajo a la semana, debido el precario sueldo que se ofrecía, de tal modo que muchos profesores pudieron tener dos contratos de *full time* –en la misma institución– para mejorar sus ingresos. Y, en el otro polo del asunto, muchos profesores tienen varios contratos por horas, en diversas instituciones, acumulando muchas horas de clase: con buen humor, a este tipo de académico se le conoce como «profesor de tiempo repleto» o profesor taxi, pues anda de un lado a otro hasta acumular tantas clases como pueda con el fin de integrar un salario suficiente.

¿En qué proporciones ocurren estas y otras variaciones? No es posible saberlo, ni siquiera aproximarnos a ello, pues las fuentes oficiales reportan la cantidad de puestos en cada institución, pero no refieren a las personas que los ocupan, y esta

pésima forma de contabilidad, que impide medir la frecuencia de las distintas modalidades, no ha sido modificada a pesar de ser una demanda reiterada de los investigadores durante más de 10 años.

El segundo periodo: la deshomologación (1990–2001)

Aunque en el terreno de los estudios sobre la universidad, la crisis de los ochenta se refiere al declive abrupto –a partir del 82– de los ingresos salariales y de los fondos institucionales, está en íntima relación con una crisis económica general que ya no se resuelve por la vía de esperar mejores tiempos, sino que inicia una transformación profunda del modelo de desarrollo del país. En los tempranos ochenta no ocurrió, como se dijo entonces, un «simple problema de caja en las finanzas nacionales». No se trató de un ajuste temporal a las políticas de desarrollo económico y gasto social, sino del inicio de un cambio en la lógica de fondo de cuestiones tan importantes como el papel del Estado en la economía, el juego del mercado en la coordinación del desarrollo y el sentido del gasto social con base en los impuestos recaudados.

De manera convergente, según algunos, o arrastrados –de acuerdo al parecer de otros– por transformaciones impresionantes a escala global, el proyecto dominante de conducción del país cambió de manera fundamental. Antes –para dar un par de ejemplos– vivimos en una economía básicamente cerrada, y al final de los ochenta la apertura económica era sorprendente, así como la reducción del tamaño y las funciones del Estado. No se diga si el punto de comparación se traslada a nuestros días: pasamos de un sistema político pleno de «certidumbre» autoritaria, a vivir procesos electorales competidos, abiertos, mucho más equitativos, que rematan en la elección federal de 2000 y la incertidumbre democrática del nuevo gobierno (Gil Antón, 2000 B).

En ese contexto general, a mediados de los ochenta, se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con el fin de retener –con ingresos adicionales resultado de evaluación periódica– al sector más consolidado de la academia en México, en riesgo de migrar a otros mercados, nacionales e internacionales, para mantener sus condiciones de vida y trabajo. No es extraño que, para este propósito, se enfatizara en la evaluación para acceder al Sistema y permanecer en él, todo un conjunto de

factores propios de un académico comprometido con la investigación: los investigadores reconocidos por el SNI formaban parte –y ahora también lo hacen– del sector más parecido a las Research Universities en el mundo. Un nuevo modelo de actividad académica universitaria inicia su aparición.

En 1989 de manera incipiente, pero a partir de los noventa de manera muy clara, esta lógica de diferenciación de los ingresos, con base en procesos de evaluación periódica de la calidad –o cantidad, afirman otros– del trabajo, se establece en firme en el conjunto del sistema. El salario base se queda rezagado ante la inflación de manera aguda: los aumentos generales son menores en el esfuerzo de recuperar el poder adquisitivo, pero se abre otra fuente de ingresos: becas de permanencia, estímulos al trabajo sobresaliente, bonos por productividad, sobresueldos por la obtención de posgrados... y no para todo el personal, sino, en la mayoría de los casos, para una proporción determinada, cercana a 30% en cada institución.

Como plan de choque, ante el problema severo de la caída de los salarios y la falta de distinción de las calidades variables del trabajo académico, esta estrategia movilizó a un importante sector de profesores en la búsqueda de reconocimiento e ingresos adecuados. Desde el punto de vista de las autoridades educativas, además de resolver, o paliar, el problema de los ingresos de los académicos, estas modalidades podían generar los estímulos para que los profesores adoptaran el modelo considerado universalmente válido, muy cargado a la investigación, sobre la base de procesos de alta habilitación formativa y el establecimiento de redes internacionales de comunicación y publicación. Además, esta modalidad se consideró adecuada para que los nuevos puestos tuviesen, desde el inicio, esas características como rumbo a seguir. En los noventa la producción de nuevos puestos no ha sido menor: vuelve a acercarse a 13 diarios.

Al permanecer ya por más de 10 años, un supuesto plan de choque deja de serlo y tiende a consolidarse: sus efectos perversos parecen acercarse a anular sus efectos positivos de reactivación de la actividad académica.

Este tema –la deshomologación de los ingresos y el peso que en ello tienen los factores asociados a la investigación– se discute en todo el mundo, pero en el caso mexicano tiene una arista más aguda, pues en la franja superior del sistema de pagos (no sólo en su estrecha cúspide) hay académicos que, en nuestros días, perci-

ben, después de impuestos, el equivalente a 1,300 dólares de sueldo base al estar en la máxima categoría contractual, pero agregan –por dar un ejemplo– 550 dólares más, al mes, por ser doctores, otros 550 por contar con la beca a la permanencia que les impide trabajar más de ocho horas fuera de la universidad, otros 550 por su desempeño en la docencia, quizás otros 300 por su trayectoria académica sobresaliente... en total, 1,950 dólares mensuales más, fuera del contrato, en el interior de su institución, la Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, por mencionar el caso más avanzado en esta estrategia. Pero si además es nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores recibe otros 600 dólares mensuales, haciendo un monto total de ingresos no contractuales de 2,550. En otras palabras, del total de sus ingresos netos mensuales –3,850 dólares– 66% proviene de fondos adicionales, sujetos a evaluación periódica y que no impactan a sus prestaciones, sobre todo a la jubilación. Para el retiro, el académico en México cuenta, por ley, con una fracción de su sueldo base, nada más, salvo en un conjunto de instituciones públicas que han pactado, con sus sindicatos, la denominada «jubilación dinámica», consistente en continuar mejorando las pensiones de acuerdo a los incrementos salariales subsecuentes, cuestión que ha puesto en riesgo de colapso financiero a muchas de estas entidades educativas.

He expuesto un caso específico de esta nueva modalidad de regulación de la actividad académica, pero conviene ofrecer un panorama más general ahora. Iniciemos con las instituciones públicas: podemos distinguir a las instituciones federales –que reciben y pactan sus presupuestos directamente con el gobierno federal (la Universidad Nacional Autónoma de México, o la Universidad Autónoma Metropolitana, por ejemplo)– y, por otro lado, a las universidades estatales, cuyo vínculo pasa por la negociación con la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, de la Secretaría de Educación Pública.

En el primer caso –las instituciones federales– los montos asignados para el programa de diferenciación de los ingresos es más abundante, de tal suerte que todos los académicos de tiempo completo, que cumplan con las condiciones de evaluación establecidas, pueden recibir ingresos adicionales. El caso de la UAM ya ha sido descrito. La UNAM, por su parte, ofrece cuatro niveles de ingresos adicionales a sus académicos de tiempo completo, que van desde 45% del sueldo base en el nivel *a*,

65% en el nivel *b*, 85% en el *c* y 105% en el más alto. De nuevo, si un académico de tiempo completo en la UNAM alcanza el nivel *d* en la evaluación que se realiza cada tres años, obtiene más de 50% de su ingreso total por la vía de ingresos adicionales de su propia institución, y si está en el nivel III del SNI –un nivel muy alto, por cierto– obtiene cerca de 1,400 dólares adicionales, haciendo que sus ingresos no salariales alcancen más de las dos terceras partes de su ingreso total.

En el caso de las universidades estatales, la regla general es que la federación asigna, para el programa de estímulos, el equivalente a otorgar 1.5 salarios mínimos adicionales a 30% de sus académicos de tiempo completo. Este monto puede ser distribuido de manera homogénea a 30% de los tiempos completos, o puede ser diferenciado de acuerdo a las reglas que la propia institución decida, e incluso puede asignar recursos propios a este fin. En la Universidad Autónoma de Baja California, por ejemplo, hay cinco niveles de ingresos adicionales: si un profesor con la máxima categoría y nivel obtiene el más bajo, el ingreso contractual significa 85% del ingreso total, pero si se logra el más alto, el dinero adicional significa, ya, 34% del total. A su vez, si este profesor está en el SNI en el nivel I, que es el segundo más bajo (luego del nombramiento como Candidato a Investigador Nacional), logrará 600 dólares más, que lo ubican con cerca de la mitad de sus ingresos fuera del salario estable.

Las variaciones son muy grandes, y aún no contamos con suficiente investigación para dar una imagen más ordenada de este fenómeno, pero la tendencia parece clara: el sueldo «normal», sujeto a la contratación colectiva, tiende a decrecer conforme se avanza en la vida académica, haciendo que, al final, la profesión académica en Mexico ofrezca una dosis muy fuerte de inestabilidad en los ingresos, pues no sólo está en riesgo poder mantener la productividad exigida para alcanzar los niveles internos y externos de sobresueldo, sino que las condiciones financieras de las instituciones no son constantes, y puede llegar el tiempo en que los montos, en los diferentes niveles, se reduzcan con el fin de hacer viables las finanzas de la institución.[5]

En el sector privado es preciso distinguir dos clases de instituciones: las de elite, como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey –ITESM– o el Instituto Tecnológico Autónomo de México –ITAM–, que ofrecen salarios muy

atractivos a sus académicos de tiempo completo y ciertos estímulos adicionales que no superan 25% del salario pactado, del resto de las instituciones privadas que operan, básicamente, con la modalidad de pago por hora de clase y con muy bajas prestaciones.

Como estamos ante fenómenos de reciente aparición en el sistema de ingresos de los académicos, la diversidad es muy grande, pero parece establecerse una tendencia clara en el sector público: diferenciar agudamente los ingresos, mediante procesos de evaluación periódica conforme se avanza en la carrera académica. En el sector privado, y en el subgrupo de instituciones de elite, la tendencia parece ser la oferta de buenas condiciones salariales, diferenciadas por disciplinas, pero con baja proporción de tiempos completos y casi sin tenure en el sentido formal del término.

La diferenciación de los ingresos, la continua evaluación de todos los productos y procesos académicos, la existencia de franjas amplias para la simulación del trabajo que rinde en las recompensas y el abandono de las que, aunque importantes, no se reflejan en bonos, es la nota distintiva del segundo periodo. Y, a juicio de los estudiosos del tema, ha tenido un efecto negativo no previsto: como la fuerza de la evaluación de la investigación y sus productos ha sido central, así como el premio a las formaciones de alto nivel, la función que ha perdido centralidad en estos años ha sido la docencia –especialmente en la licenciatura– siendo, sin duda, la actividad preponderante en el sistema. *¿Sólo das clases, no haces investigación, no tienes doctorado? Qué mal te ha ido, colega...*

Antes del impulso a la obtención del doctorado, en los años previos a los actuales, en que se ha convertido en una condición *sine qua non* para estar en el SNI, obtener financiamiento para la investigación, indicador de calidad para reconocer los posgrados de excelencia o, incluso, otorgar cantidades mensuales por el hecho de obtenerlo (sin importar lo que se hace *con él* en la actividad cotidiana), la planta académica nacional, de manera variable según los *ethos* disciplinarios, iba generando su propia evolución hacia la obtención de grados superiores: era mucho más frecuente encontrar doctores en física, matemáticas o biología, que en las áreas de contabilidad, administración de empresas, medicina o veterinaria. Estas últimas construían sus prestigios por la vía de la ocupación de puestos o especializaciones muy prestigiadas que iban por lados distintos al track de los posgrados clásicos (Gil

Antón, 2000 A). Sólo a manera de ejemplo, tenemos ahora que, en un área como la medicina veterinaria y zootecnia, se ha aprobado un doctorado en Ciencias de la Carne. No se requieren comentarios: la originalidad no tiene límite, si de lo que se trata es de imitar –para sobrevivir– los aspectos formales de un supuesto modelo universal.

Volvamos a mirar a nuestros académicos contratados en la fase previa a la deshomologación. Han vivido tres periodos distintos en su propia trayectoria laboral:

> ...primero, un contexto de relativa abundancia salarial y de condiciones estables combinado con bajos índices de regulación académica en el acceso; posteriormente, viven el desplome de las condiciones salariales de una manera aguda con reducción fuerte de la ya de por sí poca regulación interna para la permanencia y, por último, enfrentan la necesidad de reconversión de sus actividades y perfiles, en muchos casos, con el fin de ajustarse a las condiciones de la deshomologación de los ingresos, reguladas de una manera puntual y precisa en el sentido tabular del término.

Tanta variación en los referentes de la acción de un grupo laboral que, adicionalmente, inauguraba en su inmensa mayoría el ejercicio de un rol peculiar y especializado, ha de tomarse en cuenta, sin duda, al momento de reconstruir y comprender lo que ha pasado. Los ajustes exigidos a este sector a lo largo del tiempo, en términos de adaptación a súbitos cambios organizacionales de referencia, no han sido menores (Gil Antón, 2000 B:164).

Si pensamos más allá del grupo que subsiste a los dos periodos, podemos hacernos varias preguntas: ¿cómo ha sido la experiencia, y cuáles las percepciones generales, de los colegas incorporados durante la fase de la llamada crisis y de qué manera ha sido su proceso de ajuste en la etapa de la diferenciación? Al contrario que los primeros, este conjunto tuvo que competir de manera fuerte para la obtención inicial de sus puestos, pues las plazas escasearon y los interesados en ocuparlas se multiplicaron habida cuenta de la restricción general del empleo en ese periodo y los sucesivos. Y ¿qué sabemos de los académicos que han iniciado sus carreras en los noventa? Sin duda, las credenciales de ingreso han aumentado y las expectativas de

empleo seguro no son las de antes: arriban a instituciones que solicitan, de entrada y para continuar en el oficio, condiciones crecientemente competitivas. ¿Qué sabemos al respecto de las relaciones, por ejemplo, entre los académicos establecidos, con definitividad y acceso a ingresos adicionales, y los jóvenes profesores que se van integrando a las instituciones?

Las consideraciones anteriores están concentradas en el espacio público del trabajo académico, sin duda el mayoritario en el país. En 1970 los puestos académicos en las instituciones privadas significaban 15% del total nacional y, en nuestros días, ascienden a 30%, con una composición interna fundamentalmente de tiempo parcial –80%– (Anuies, 1970; 1999). El sector privado mexicano crece en cobertura cada día, pues a su tradicional clientela en las escuelas de elite ha ido incorporando a los sectores medios que no alcanzan espacio en las escuelas públicas prestigiosas o no les son accesibles, en términos de costos de colegiatura y servicios, las privadas consolidadas (Levy, 1995). ¿Qué ha ocurrido con el segmento de los académicos que laboran en las instituciones privadas a lo largo de estos años? A diferencia de las décadas anteriores, en que de cada 10 puestos académicos, ocho se generaban en el sector público; en los noventa, seis de cada 10 los produjo el sector privado y, como es lógico, fundamentalmente de tiempo parcial, pues este sector tiene poca capacidad para sostener una gran cantidad de tiempos completos dada su dependencia del mercado y su poca atención a las labores de investigación, salvo en unas cuantas instituciones de elite. En este nivel, la carencia de investigación fundada no nos permite responder, ni siquiera inicialmente, estas cuestiones.

¿Cómo varían las cosas si tomamos en cuenta la diversidad regional, institucional y disciplinaria? Y, adicionalmente, ¿cómo se está diseñando –si acaso– la convergencia de procesos amplios de retiro del personal de mayor edad con el reclutamiento de los que habrán de tomar su lugar en los próximos años, habida cuenta de un muy probable incremento en la demanda por estudios superiores?

En comparación con los ochenta, lo que sabemos ahora sobre los académicos mexicanos es considerablemente mayor. Más de una docena de tesis doctorales se han producido en los noventa con este tema y la producción de libros, artículos y estudios es abundante. A partir de 1999 se conformó la Sociedad para el Estudio de la Profesión Académica en México (SEPAM), integrada por cerca de 30 investigadores

que atienden a esta temática, y se van dando los primeros pasos para generar un estado del arte que permita reconocer lo avanzado. No obstante, aún no alcanza para dar respuesta suficiente a las preguntas antes señaladas.

En síntesis, los dos periodos nos conducen a una situación actual en la que tenemos a más de la mitad de los académicos atareados en un esfuerzo por reconvertir sus tradiciones para acceder a las recompensas –el famoso *perfil deseable del académico* que ya se ha convertido, simplemente, en el *perfil Promep*–, o bien, excluidos de ellas ya sea porque no logran cambiar a la velocidad necesaria sus perfiles o porque, siendo de manera marginal su vinculación con la academia, no les interesa meterse a la carrera de los indicadores debido a que su mercado de referencia les otorga mejores rendimientos. Adicionalmente, tenemos a otra gran proporción de académicos que accedieron al mercado en la crisis, o ya en la fase de la deshomologación, y que han tenido que competir, muy duramente, por hacerse de un espacio y del reconocimiento de los valores del nuevo modelo de académico. Y, en el futuro inmediato, se espera un crecimiento considerable de la educación superior que implica la generación de miles de puestos nuevos.

¿Cómo serán reclutados e incorporados los nuevos académicos que harán frente al crecimiento y sustituirán, paulatinamente, a los académicos que mueran en los salones, o subiendo las escaleras, dado que las condiciones de retiro son inaceptables?

Estamos, pues, frente a una transición entre dos periodos con lógicas muy diversas en la regulación del trabajo académico. Empleando la forma de expresar esta transición por parte de tres destacados investigadores mexicanos, podemos decir que en el primer periodo la lógica dominante fue la correspondiente a un modelo corporativista y burocrático; súbitamente, hemos pasado a otra, regida por la orientación individualizada a la obtención de los máximos beneficios según lo indican los tabuladores institucionales (Ibarra, 1998; Ibarra, 1999). En términos antropológicos, hemos pasado de la concepción del trabajo universitario como parte de la construcción de la democracia en el país –invirtiendo en la construcción institucional con un *ethos* colectivo– a la concepción de que lo que importa es cumplir, cada individuo, con los indicadores para ser «alguien» en la academia, desde la sensación de orfandad por ser clasificado, de pronto, como «nadie» debido a la falta del doctorado, publicaciones internacionales o un especial interés en la docencia de

pregrado (García Salord, 1998 y García Salord, 1999). Y en otra clave teórica, esta transición es vista como la recomposición del campo universitario mexicano a partir de una nueva «distinción» de los incluidos y los excluidos con base en un conjunto de indicadores que provienen del *ethos* clásico de las ciencias duras y sus rasgos específicos de capital cultural (Casillas, 2001).

Las previsiones al 2006

En el contexto de la elección presidencial de 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Anuies, elaboró una muy sugerente propuesta de líneas estratégicas para el desarrollo de la educación superior en el siglo XXI. ¿Qué se espera en el futuro próximo? Los datos son duros:

Para 2006, si las cosas salen bien –es decir, si el escenario más positivo y no irreal es el que se presenta– habremos de pasar de una matrícula cercana a 1 millón 800 mil estudiantes actuales, a 2 millones 800 mil: un millón de estudiantes más en sólo seis años. Esto significaría una cobertura de 26% del grupo de edad respectivo, cuando la actual es de 17.7%.

Por el lado de los profesores, en este mismo supuesto del cumplimiento del escenario plausible, sin modificar la relación alumnos/profesor actual (9.5), ni su distribución por tiempos de contrato, en 2006 habría 291 mil puestos, esto es, casi 100 mil nombramientos adicionales a los actuales. Esto implicaría romper todos los récords de producción de puestos diarios en promedio: casi 35.

En caso de cumplirse el escenario más probable, pero combinado con un esfuerzo por mejorar la relación alumnos/profesor (12.5) y haciendo que los profesores por horas pasen de 62% actual a sólo 55%, requeriríamos 30 mil nuevos puestos (Anuies, 2000:125-136). ¿Cuál será el que en efecto se presente? Sólo el tiempo lo dirá.

Por razones demográficas, el grupo de edad que más crecerá en los próximos 25 años es el de los jóvenes en edad de solicitar ingreso a la educación media y la superior. A este dato, asociado con otros, los demógrafos le llaman una «ventana de oportunidad», pues ya el grueso de la población no será la de los menores de edad, y los viejos no serán un sector muy considerable hasta el primer cuarto del nuevo siglo. Estamos, por lo tanto, en un momento en que lo que se haga en materia

educativa es muy importante, y conviene, entonces, aproximarnos a los principales retos y dilemas de la profesión académica en nuestro tiempo: tiempo de oportunidades y desafíos.

Dilemas, retos y posibilidades

A lo largo de las cuatro últimas décadas del siglo XX el espacio laboral para el trabajo académico en México ha vivido varias y profundas mutaciones. El ambiente ha sido variable y parecen aproximarse nuevas tendencias de cambio y ajuste. ¿Cómo encarar los nuevos tiempos?

Hemos visto cómo, a lo largo de los años, un rudo labrador ha intentado hacer «madurar» a los académicos mexicanos. Celeridad, apresuramiento en los reclutamientos, cambios abruptos sobre la marcha, ruptura incesante de referentes. Quizás el signo mayor de estos tiempos haya sido la doble tarea, simultánea, de formar al cuerpo académico nacional mientras éste se hacía cargo de construir las instituciones y formar a los nuevos profesionales que el país requería.

Si aprender de la historia significa, en todo caso, no volver a repetirla, es necesario repensar la relación con los modelos, con las alternativas de solución y desarrollo que, en un mundo crecientemente abierto, continuarán ejerciendo su poder de atracción. A lo largo de este ensayo, he procurado mostrar que la orientación de las acciones de política pública, en relación con la profesión académica mexicana, ha enfatizado de los modelos empleados como referente no sus pautas y procesos de conformación sino sus indicadores. No me parece oportuno, ni posible, cerrarnos al mundo y su influencia, sobre todo en estos tiempos de rompimiento de fronteras, pero sí hacernos cargo de lo aprendido.

Un párrafo del sociólogo Alexander, comentando a Parsons, resulta esclarecedor para estos fines:

> En muchas sociedades en desarrollo vemos hoy fuertes compromisos culturales con la modernidad –a veces con la libertad, a veces con la igualdad– pero a menudo encontramos muy poca habilidad para concretar estos ideales en términos del sistema social, o a veces en el nivel de la personalidad. Por otra parte, las sociedades en tren de modernización a menudo tienen recursos propios del sistema social para dar concreción a un valor cultural dado; por ejemplo, pueden haber establecido eficaces centros de educación superior. Pero esta capacidad del sistema social se puede manifestar *sin patrones culturales que sean suficientemente fuertes* para que dicha educación superior parezca valiosa o necesaria (Alexander 1989:42).[6]

A mi entender, la primera tarea es realizar un *pasado en claro* que permita comprender lo realizado, rescatar los resultados originales en el afán de emular los distintos modelos y detener la mirada en *los procesos específicos en curso* que están modelando, constituyendo, los patrones culturales de las diversas posibilidades para el ejercicio del oficio académico en al país, aunque sea más tarde cuando cumplamos los estándares internacionales. Para ello, es necesario aprovechar los cambios políticos y establecer un consenso amplio del papel de la educación superior en el futuro de la nación.

Sin una idea de país de largo plazo, y del papel que en ésta jugará el desarrollo del conocimiento avanzado, podemos seguir dando palos de ciego con toda la buena intención del mundo. En este sentido, una evaluación seria y pública de los resultados del PROMEP, y de los programas de formación de profesores anteriores, es urgente. Desde 1970, por ejemplo, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Conacyt, ha otorgado para estudios de posgrado en el país y el extranjero una cifra cercana a las 100 mil becas.

En esta línea, resulta absolutamente necesario generar información confiable y completa al respecto del oficio académico en México. Sería muy útil, y no sólo para las tareas de investigación en curso, sino para una planeación inteligente de los procesos posibles de reforma y desarrollo, la elaboración de un Censo Nacional del Personal Académico Mexicano. Afortunadamente, esta posibilidad parece cercana: entre las propuestas del nuevo gobierno, se establece la creación del Consejo Nacional de Información de la Educación Superior, con la participación del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Anuies y la Federación de Instituciones de Educación Superior Privadas (Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006, 2000:63).

Este Censo permitiría, entre otras cosas, una muy importante: esclarecer los diversos tipos de académicos que se han generado a lo largo de los años, de acuerdo a las afiliaciones disciplinarias, adscripciones institucionales, situación regional, etcétera. Con estudios periódicos posteriores, estaríamos en condiciones de dar seguimiento a este importante grupo ocupacional en el país. Y de este modo, podríamos tener claras las diversas opciones de desarrollo posible del oficio académico, generadas en la originalidad de los distintos contextos y periodos. Además, tendríamos condiciones para explorar temas ahora sólo sujetos a aproximaciones parciales: por ejemplo, la situación de las mujeres en la academia mexicana. Según los datos de los estudios realizados en 1992 –el nacional y el realizado en el contexto de la iniciativa de la Carnegie Foundation– la participación de las mujeres en la academia rondaba a un tercio del total, concentrándose de manera preferente en las áreas de ciencias sociales y administrativas y en las ciencias de la salud. (Gil Antón, *et al.*, 1994:219-229 ; Gil Antón, 1996:322). A su vez, al estudiar al grupo con dedicación académica plena, se observó que 58% estaba conformado por hombres y 42% por mujeres, en el primer estudio, mientras en el segundo las proporciones variaban un poco: 62% para los hombres y 38% en el caso de las mujeres (Gil Antón *et al.*, 1994:168; Gil Antón, 1996:322). Un dato adicional, que debe ser motivo de investigaciones más precisas, es que la participación de las mujeres en las instituciones privadas es considerablemente mayor que en las públicas.

En los indicadores formales –tiempo de dedicación, definitividad y grados académicos alcanzados– no se advierten grandes diferencias, pero permanece abierto el tema para aproximaciones más detalladas que podrían mostrar la persistencia de ciertos límites en las trayectorias de la mujeres, conocidos como «techos de cristal», debido a los patrones asociados culturalmente a las mujeres en nuestra sociedad, que les implican rupturas en sus carreras al hacerse cargo de la maternidad, por ejemplo. En comparación con otros mercados profesionales, sin embargo, el académico parece ofrecer condiciones de mayor igualdad entre los géneros, debido a las condiciones formales de ingreso y promoción.

De frente a lo conseguido, y en atención a una sana noción de diversidad de instituciones, con misiones y propósitos variables, el país podría diseñar programas específicos para varias cuestiones que hoy son un verdadero galimatías:

- La situación laboral de los académicos, como hemos visto, ofrece a largo plazo una situación inestable y fragmentada de sus ingresos. ¿Cómo hacer atractiva la carrera académica para los más talentosos de nuestros jóvenes si les ofrecemos un camino que, en el mejor de los casos, los hará arribar luego de 20 años de trabajo a dos tercios de sus ingresos sujetos a evaluación periódica y a la disponibilidad presupuestal cambiante? Enhorabuena por el fin de la época en que se pagaba lo mismo al que trabajaba que al que simulaba su trabajo, pero en mala hora si, a cambio de la estabilidad absoluta y la indiferencia, pasamos a la consolidación del trabajo a destajo como destino de una actividad que requiere dosis de estabilidad considerables.
- Los procesos de retiro digno para miles de profesores que construyeron el actual sistema y no cuentan con la posibilidad de dejar sus clases y actividades académicas, pues las pensiones se fijan como una proporción de su salario base y pierden una prestación muy valorada: el seguro de gastos médicos mayores, justo en la edad en la que los problemas de salud pueden implicar mayores riesgos.
- La generación de planes regionales para el reclutamiento de los nuevos académicos. A diferencia de la primera ola expansiva, estamos hoy en condiciones de preparar los procesos de socialización formativa adecuada a los distintos tipos de actividad académica; a su vez, aún estamos a tiempo para imaginar procesos de incorporación, iniciación y socialización en la vida académica mucho más pautados y abiertos a los retos de una educación superior centrada en el aprendizaje.
- No parece adecuado, y la Anuies en su prospectiva lo señala, concentrar en el nivel central del gobierno las decisiones del impulso a la carrera académica y la educación superior en su conjunto. Se impone, para no repetir errores –sobre todo el de imponer un solo modo de hacer las cosas– dar curso a una amplia descentralización regional, o estatal, del desarrollo educativo. Lo que puede ser adecuado al sistema de la capital del país no necesariamente coincide con los retos en Chiapas o en la frontera norte. Una sana noción federalista es imprescindible.

• Resulta también urgente romper con la imagen dominante del profesor-investigador en todos los niveles, programas y modalidades de la educación superior en el país. Su proporción adecuada es variable de acuerdo a niveles de estudio, especialidades, tipos de institución y su ubicación geográfica.[7] Quizá sea necesario realizar una clasificación inteligente de los diversos programas de estudio que se ofrecen en las instituciones y arribar a una tipología nacional que distinga las diversas misiones de las organizaciones de educación superior y las relacione con el tipo y composición de su personal académico. La Anuies ya ha aprobado una Tipología de Instituciones de Educación Superior, consistente en seis categorías con el hilo conductor del tipo de programas que ofrecen de manera preferente: desde las que sólo imparten carreras de dos años (Técnico Universitario Superior) hasta las que se concentran exlusivamente en la investigación y el posgrado (Anuies, 1999:17). Sin embargo, sigue percibiéndose, a mi juicio, una línea ascendente entre ellas, de tal suerte que las instituciones intentan subir uno o varios escalones en la tipología –modificando aceleradamente, de nuevo, sus indicadores–, pues eso les dará más prestigio y acceso a fondos adicionales. Requerimos, entonces, un esfuerzo de consenso en que la calidad de todos los tipos es posible y remunerar, adecuadamente, a los académicos involucrados en cada uno. En este caso, podría ser muy útil considerar la propuesta del Inter-American Development Bank, pues su enfoque intenta reconocer lo que se ha logrado avanzar en nuestros países, lo que no ha resultado adecuado –sobre todo la parte dedicada al tema *The confusion between Words and the Real World*– y su propuesta de distinción entre las funciones de formar a la elite académica, el esfuerzo por preparar, adecuadamente, profesionales, el nivel de formación de técnicos y el de una educación superior «general». Cada una de estas funciones puede ser desarrollada de manera adecuada, y en cada caso la conformación de la planta académica tiene rasgos propios, pero en ningún caso está ausente la posibilidad de reconocer calidad y ofrecer trayectorias académicas adecuadas a los objetivos centrales del nivel (De Moura Castro y Levy, (IDB), 1996). Y ya es tiempo de revisar el modo académico más fértil para incorporar a profesionales en activo como vínculo con el mundo del trabajo: el simple tiempo parcial –barato– ya no coincide con la necesidad de acercar las prácticas del mundo laboral a las escuelas superiores.

• Por último, pero no en importancia, hay un asunto crucial en nuestro sistema, derivado de la consolidación de los programas de ingresos adicionales en la última década. Cada vez más la lógica para obtener mejores ingresos orienta a los académicos al cálculo individual de sus actividades; sin embargo, al mismo tiempo, las instituciones requieren que sus académicos trabajen, de manera conjunta, para enfrentar los nuevos retos de la educación superior centrada en el aprendizaje de los estudiantes. La simple yuxtaposición de doctores que publican intensamente en revistas internacionales en un departamento no genera los ambientes necesarios para que los estudiantes aprendan, aprendan a aprender y adquieran destrezas y hábitos de trabajo en colaboración, propio de nuestros tiempos. Las instituciones reclaman –en el discurso– la participación de sus académicos en tareas institucionales colegiadas, pero no pagan por ello, sino por realizar actividades individuales que engrandecen los indicadores con los que son evaluadas. El círculo no podría ser más vicioso. Esta contradicción es muy aguda, y la zona más afectada es la formación de pregrado, justo la función más importante en términos sociales: durante los próximos años, el grueso de los asistentes a las instituciones públicas serán, como lo fuimos sus maestros, los primeros de sus familias en llegar a la universidad, y no bastará, como antes, obtener un certificado para lograr espacios de movilidad social y en la calidad de vida.

Los retos y dilemas no son sencillos. El impacto de la tecnología es imprevisible y el rompimiento del monopolio de la universidad, y la educación superior formal, como surtidoras exclusivas del acceso al saber parece un hecho en el porvenir.

Después de años de trabajar en estos temas, una pregunta se agiganta en mi escritorio y quiero compartirla ahora: los diversos, desiguales y complejos resultados del esfuerzo mexicano por construir su profesión académica actual, ¿han generado un actor social capaz de entender las transformaciones en curso, y situarse como un aliado de la sociedad en la apertura del conocimiento que nuestra época anuncia? ¿Sabremos ser socios de los estudiantes para que aprendan, sí, con noso-

tros, pero mucho también por su cuenta y avancen rápido, pero sólidamente, en la maravilla del saber y sus aplicaciones? O, por el contrario, ¿seremos un fuerte obstáculo al no dejar la centralidad de nuestro papel tradicional, fincado en la enseñanza unidireccional, consagrando nuestra palabra –e intereses gremiales– como horizonte irreductible? Como diría Dylan, la respuesta está en el viento.

Notas

[1] Interesados en el tema calculan que en todo México, en 1950, la cantidad de doctores en ciencias –incluyendo a los refugiados españoles por la guerra civil, avecindados en el país– no rebasaba los 100.

[2] En este caso, las fuentes de información ya cuentan como matrícula de educación superior el nivel de profesional asociado, la licenciatura universitaria y tecnológica, los estudios de formación de profesores para la escuela básica –*la normal*– y el posgrado: especialización, maestría y doctorado. En 1960 sólo se contaba a la licenciatura universitaria y tecnológica y el posgrado, que era muy pequeño en ese entonces. Del mismo modo, el total de puestos académicos en 1999 –192 mil– corresponde a todos esos niveles de estudios superiores.

[3] En esta parte del texto emplearemos el indicador de producción de puestos diarios correspondiente al nivel de licenciatura universitaria y tecnológica, sin incluir los niveles de posgrado, educación normal y profesional asociado, pues las fuentes oficiales, hasta muy recientes años, aportan la información desagregada y completa.

[4] Es necesario aclarar que el término tenure, en Mexico, corresponde más bien, a un logro laboral en cuanto a la estabilidad en el empleo que al término exitoso de un periodo de prueba regulado y evaluado por los pares, como ocurre, por ejemplo, en Estados Unidos. (Tierney y Bensimon, 1996). Se le conoce, en el país, como «definitividad en el empleo». Después de algunos meses, o años, de trabajo continuo, sobre todo en las fases de máxima expansión de los puestos, se otorgaba la definitividad o seguridad en el empleo, incluso si el contrato era de tiempo parcial. En México se puede ser definitivo con un contrato por nueve horas de clase, o menos. En el caso de contratos de *full time*, la definitividad se logra mediante un concurso de oposición, pero con mucha frecuencia hay un candidato –que ya ha ocupado la plaza durante un tiempo– con amplias oportunidades de ser el ganador: se pone a concurso «su plaza» y suele ser una fotografía de sus características. Esta situación ocurre, principalmente, en las instituciones públicas, pues en las privadas es muy raro que se obtenga esta condición dado que son dependientes del mercado y no suelen realizar compromisos de definitividad aunque, en la práctica, muchos profesores de las universidades privadas, sobre todo las de elite, sostienen sus contrataciones por largos periodos de tiempo.

[5] Por ejemplo, ya en 2002 los estímulos a la docencia e investigación y los estímulos a los grados académicos en la UAM sufrieron reducciones o bien se asignó tasa cero al nivel de la licenciatura.

[6] Las cursivas no proceden del texto original.

[7] No sería justo pasar por alto que el PROMEP reconoce esta necesidad de diversidad de tipos de académicos, y los planes de desarrollo de los académicos en cada dependencia de educación superior la toman en cuenta, pero como las recompensas y estímulos están muy centrados en factores propios de la investigación, la práctica de los académicos, con independencia de los planes, intenta parecerse al modelo adecuado para lograr más ingresos.

Bibliografía

Altbach, Philip G., (2000), (ed.), *The changing academic workplace: comparative perspectives*, Center for International Higher Education, School of Education, Boston College.

Alexander, Jeffrey C., (1989), *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional*, Barcelona, Gedisa.

ANUIES, (1999), *Tipología de instituciones de educación superior*, Documentos, México.

ANUIES, (2000), *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la Anuies*, Anuies, México.

ANUIES, (2000), *Anuarios estadísticos, 1970 y 1990*, Anuies, México.

Boltvinik, Julio, (1995), "La satisfacción de las necesidades esenciales en México en los setenta y ochenta", en Moncayo y Woldemberg (eds.), *Desarrollo, desigualdad y medio ambiente*, Cal y Arena, México.

Brunner, José Joaquín, (1987), *Universidad y Sociedad en América Latina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Casillas-Alvarado, Miguel Angel, (2001), *La recomposition du champ universitarie au Mexique*, tesis de doctorado, París, Ècole des Hautes Études en Sciences Sociales.

Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo Vicente Fox Quesada, (2000), *Bases para el programa sectorial de educación 2001-2006*, México.

De Moura Castro y Levy, Daniel, (1996), *Higher Education in Latin America and the Caribbean: a strategy paper*, Social Programs Division, Washington.

Enders, Jünger, (2001), (ed.), *Academic staff in Europe: Changing context and conditions*, Westport, Connecticut- London, Greenwood Studies in Higher Education, Greenwood Press.

Finkestein, M. Seal, R. y Schuster, J., (1998), *The new academic generation: a profession in transformation*, The John Hopkins University Press.

Garcia-Diego, Javier, (1996), *Rudos contra científicos: la Universidad Nacional durante la Revolución mexicana*, México, El Colegio de México/UNAM.

García Salord, Susana, (1998), "Estudio socioantropológico de las clases medias ur-banas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales", tesis de doctorado, México, UNAM.

———, (1999), "Un reto para el fin de siglo: desterrar la sombra de la duda y restituir la vigencia del interés general", ponencia en el Primer Congreso de Ciencias Sociales, México, Comecso.

Gil Antón, Manuel, *et al.*, (1994), *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Gil Antón, Manuel, (1996), "The mexican academic profession", en Philip G. Altbach (ed.), *The International Academic Profession: portraits of fourteen countries*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 307-229.

———, (1997), "Origen no es destino: otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, 4, diciembre.

———, (1998), "Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso", en Anuies, Tres décadas de políticas de Estado en la educación superior, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 59-99.

———, (1999), "El mercado de trabajo académico: notas sobre la evolución del espacio laboral en la universidad mexicana", *Este País: tendencias y opiniones*, 103, octubre.

———, (2000 A), "Un siglo buscando doctores", *Revista de la Educación Superior*, 113, octubre.

———, (2000 B), "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*, Brasilia, Editora Universidade de Brasilia, 155-177.

Ibarra Colado, Eduardo, (1998), "La Universidad en México Hoy: gubernamentalidad y modernización", tesis de doctorado, México, UNAM.

———, (1999), "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico", ponencia en el Primer Congreso de Ciencias Sociales, México, Comecso.

Levy, Daniel C., (1995), La educación superior y el Estado en América Latina: desafíos privados al predominio público, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Martí, José, (2000), *Versos* , México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Metzger, Walter, (1987), "The academic Profession in the United States", en Clark, Burton (ed.), *The academic profession: National, disciplinary and institutional settings*, University of California Press.

Tierney William G. y Bensimon Estela Mara, (1996), *Promotion and tenure: community and socialization in Academe*, SUNY, Series: Frontiers in Education, State University Press of New York.

PROMEP, (1997), Programa para el Mejoramiento del Profesorado, México, Secretaría de Educación Pública/Anuies.

Villa-Lever, Lorenza, (1996), "Hacia una tipología de los académicos: los docentes, los investigadores y los gestores", en *Revista Mexicana de Sociología*. vol. 58, núm. 1, enero-marzo.