te, al menos hasta cierto punto. Tales argumentos sugieren que sería más prudente esperar correlaciones altas entre la satisfacción laboral y las mediciones agregadas del desempeño que no dependan de esquemas fijos de productividad, propuesta a la que se adhieren los autores que defienden la necesidad de una variable dependiente más válida que la productividad como sería la conducta civilizada en la organización (ciudadanía organizacional).

Recientemente se ha descubierto que la ciudadanía organizacional está relacionada con la satisfacción laboral (Brief, 1998). La ciudadanía organizacional tiene que ver con aquellos comportamientos que lubrican la maquinaria social de las organizaciones (Bateman y Organ, 1983), pero normalmente no se prescriben ni se registran por mediciones cuantitativas (por ejemplo, colaborar con los colegas, mantener el área de trabajo limpia, cuidado de los recursos, etc.). A partir de esta nueva perspectiva, la satisfacción laboral se correlaciona más directamente con las conductas que rodean al trabajo en sí y que no corresponden a un rol definido (conductas pro-sociales o la ciudadanía organizacional), en oposición a la productividad o el desempeño en el trabajo (Organ, 1988).

En relación con el trabajo académico se ha reportado que la satisfacción laboral no se asocia de forma consistente con el desempeño en términos generales (Austin y Gamson, 1983; Blackburn y Lawrence, 1995). La productividad de la investigación se ha estudiado en forma más sistemática que la productividad de la docencia y, en general, los modelos más útiles para su predicción no incluyen a la satisfacción laboral como un predictor. Esto se debe a que los investigadores altamente productivos prestan poca atención a los factores relacionados con el contexto pues están inmersos en los aspectos intrínsecos de trabajo académico (Creswell, 1985). Más allá de la posibilidad de que los académicos altamente productivos se encuentren satisfechos con sus actividades y reconociendo que no todos los académicos muy satisfechos son igualmente productivos, parecería lógico pensar que los niveles bajos de satisfacción laboral afecten negativamente la productividad al punto de llevar a la apatía con la institución o a la renuencia a cooperar con ella (Organ, 1990), a la constitución de sindicatos enfocados a la negociación colectiva (Feuille y Blandin, 1974) y, en el extremo, a la búsqueda de otro empleo (Kerlin y Dunlap, 1993).

Síntesis de la satisfacción laboral en el ámbito académico

La satisfacción laboral, incluyendo su aplicación al ámbito de los académicos, se ha estudiado extensamente. La bibliografía muestra que los académicos, como la mayoría de los trabajadores, reportan niveles relativamente altos de satisfacción global con el trabajo. A un nivel más específico, los académicos expresan también un alto nivel de satisfacción laboral con respecto a la docencia, a sus actividades curriculares y, dependiendo del tipo de institución en la que trabajen, respecto a la autonomía y a su participación en la gestión institucional. Sin embargo, al mismo tiempo, se han reportado niveles de satisfacción regularmente bajos entre los académicos para algunos aspectos relacionados con el contexto del trabajo tales como el salario, el liderazgo administrativo y la ambigüedad y el conflicto en las funciones. A pesar de la existencia de un cierto consenso en torno a los resultados indicados, no se cuenta aún con un modelo explicativo con amplia aceptación, y prevalece la necesidad de consolidar el trabajo teórico en esta área de estudio (Hagedorn, 2000). La presente revisión bibliográfica permitió identificar variables importantes en torno a la satisfacción laboral –ya sean asociadas con el trabajador, con el contexto del trabajo o con el trabajo en sí– cuya potencial asociación con la satisfacción laboral en el ámbito académico podría ser relevante. Pondremos nuestra atención ahora sobre el tema de los académicos mexicanos.

LAS PLANTAS ACADÉMICAS EN MÉXICO

Conforme se ha ido construyendo, desde los años sesenta, una nueva realidad en la educación superior en México (Kent, 1996a) y se han diseñado e instrumentado programas para el desarrollo de las plantas académicas de las instituciones de educación superior al nivel institucional y nacional (ANUIES, 1994), se ha puesto en evidencia la pobreza y superficialidad de nuestro conocimiento sobre los académicos mexicanos (Fuentes Molinar, 1987). A pesar de haber recibido recientemente una atención significativa como área de investigación (Gil Antón *et al.*, 1992; Gil Antón *et al.*, 1994; Gil Antón, 1996a; Salord, Landesmann y Gil Antón, 1993), hay muchos asuntos pertinentes relativos a los académicos mexicanos que aún necesitan y esperan ser estudiados (Galaz Fontes, 1999). Reconociendo la dificultad de explorar a detalle todos los temas relevantes, esta sección presenta una descripción general de los académicos mexicanos contemporáneos. A través de este proceso se pretende identificar los aspectos que requieren mayor atención y se resaltarán los asuntos y la información que puedan ser objeto de futuras investigaciones.

Siguiendo el esquema que Finkelstein y Schuster (1992) utilizaron en su retrato de los académicos de las instituciones de educación superior en los Estados Unidos, el cuerpo principal de nuestra presentación se organiza en seis subdivisiones principales[10]. En la primera se proporcionan los anteceden-

[10] García Salord, Landesmann y Gil Antón (1993) han repasado la bibliografía sobre los académicos mexicanos producida en la década de los ochenta en términos de la política laboral,

tes históricos y un contexto para la descripción de los académicos en México. En particular, se presenta una idea general del desarrollo de educación superior en México durante las últimas cuatro décadas, así como una descripción general de sus condiciones actuales. Al final de esta subdivisión se describe brevemente la forma en que ha evolucionado el papel de los académicos dentro de las instituciones mexicanas de educación superior. La segunda subdivisión presenta un perfil básico del profesorado nacional; después de especificar su número y estatus contractual presentamos los datos demográficos básicos sobre el género, la edad, el estado civil y el nivel socio-económico de los académicos mexicanos. Siguiendo el diseño de Light, Marsden y Corl (1973/1990), la tercera subdivisión discute la carrera académica mexicana a lo largo de las dimensiones disciplinarias, organizacionales y externas. La cuarta subdivisión examina la naturaleza de trabajo académico de acuerdo a las percepciones y experiencias de los académicos mexicanos en sus propias instituciones. La quinta subdivisión aborda la noción del mercado laboral académico y su evolución durante las últimas décadas. En la sexta y última subdivisión, discutimos varios puntos críticos para los académicos mexicanos: el sindicalismo y los problemas políticos (incluyendo la participación en los asuntos de gobierno de las instituciones), los programas de desarrollo académico, asuntos relacionados con la evaluación y una discusión de los esfuerzos por construir una taxonomía de los académicos en el contexto mexicano. Finalmente, la última subdivisión presenta, con base en el material estudiado, una visión prospectiva de las plantas académicas en México.

En general la información que se presenta se referirá al sistema de educación superior en México. Adicionalmente, y cuando sea posible, se desglosará la misma por tipos de instituciones, a pesar de que el esfuerzo de la ANUIES (1999) por lograr una taxonomía de las instituciones de educación superior, no es todavía ampliamente utilizada.

Los antecedentes históricos y el contexto actual

La descripción y el análisis de los académicos en México tiene necesariamente que realizarse a partir del contexto y el desarrollo de su sistema de educación superior. Discutir la profesión académica mexicana sin considerar dicho marco de referencia limitaría seriamente nuestra posibilidad de

el personal académico, valoración, académicos en lo individual y problemas del género. Aunque su trabajo es muy relevante, no seguimos su esquema de organización, debido a que las categorías usadas por estos autores involucraron, tanto criterios temáticos (por ejemplo, la política laboral y los problemas de género) como metodológicos (por ejemplo, sondeos del personal académico). En contraste, los títulos de organización usados aquí son sólo temáticos y, por consiguiente, los estudios incluidos no son metodológicamente homogéneos.

comprensión. Por ello esta subdivisión presenta información básica para delinear una imagen del contexto útil para entender la situación de los académicos mexicanos.

Como parte de su desarrollo durante el último siglo, la educación superior mexicana ha pasado por importantes transformaciones desde los años sesenta. Los cambios incluyeron su tamaño, la composición de su cuerpo estudiantil, el crecimiento de la participación del sector privado y la descentralización de los servicios de educación superior. Todo ello, en un contexto en el que las políticas del gobierno federal dirigidas a la educación superior han sido un factor causal central, si no es que el único, para este proceso.

A pesar de la intensa austeridad económica y el estancamiento del país en los ochenta, la educación superior mexicana tuvo un proceso continuo de expansión durante el periodo 1960-1999. Todos los índices basados en la matrícula, las plantas académicas, número de instituciones y la inversión financiera, reflejan un proceso de crecimiento. De este modo, entre 1960 y 1992 la matrícula al nivel de licenciatura[11] (sin incluir escuelas normales o instituciones y programas de posgraduados) creció de 78,000 a alrededor de 1.1 millones de estudiantes, más de catorce veces en 32 años (considerado los estudiantes de todas las instituciones de educación superior la matrícula para 1999 era de 1.8 millones de estudiantes). La proporción de la población de entre 20-24 años de edad que asiste a alguna institución de educación superior creció de 2.7 en 1960 a 15.0% en 1992 y a 17.7 en 1999; el número de puestos académicos creció de 10,749 a 192,406, y correspondientemente el número de instituciones de educación superior cambió de 60 a 1,250 (ANUIES, 2000; Gil Antón *et al.*, 1994)[12]. La Tabla 1.1 proporciona un resumen breve con respecto a la evolución de educación superior mexicana desde principios de los sesenta.

[11] Hasta hace poco la licenciatura era el único grado antes del posgrado, pero con la aparición de las universidades tecnológicas un nuevo título universitario de "técnico" se ha establecido. Sin embargo, el grado del licenciatura de cuatro años, mientras el nuevo grado requiere dos años. Este esquema de cosas se parece a las Estados Unidos.

[12] Aunque nosotros normalmente nos referimos a los miembros de facultad, operacionalmente las figuras se basan en el número de plazas y debe tenerse presente que un mismo académico podría ocupar más de una plaza. No obstante, el número de plazas proporciona una aceptable aproximación del número de personas reales que trabajan como académicos.

Tabla 1.1
Evolución de la educación superior mexicana de 1960 a 1999*

Indicador	1960	1970	1980	1990	1999
Instituciones	60	109	307	776	1,250
Puestos académicos	10,749[2]	25,000[2]	73,874	129,092	192,406
Matrícula	78,753[2]	225,000[2]	853,384	1,245,532	1,803,790
Participación del grupo etario de 20 a 24 (%)	3[2]	6[2]	14[1]	15[1]	18

* Excepto donde se señala, la fuente de los datos es ANUIES (2000). Las cifras incluyen información a nivel licenciatura y posgrado.
[1] Cifras sólo para nivel licenciatura, tomadas de Gil Antón (1996a: 310), quien utilizó datos de ANUIES. Adicionalmente, los índices de participación del grupo etario de 20 a 24 años de 1980 y 1990 corresponden a 1982 y 1992, respectivamente.

En términos financieros, de 1960 a 1980 la contribución federal a la educación superior creció de 225.1 a 4,585.7 millones de pesos (a valor constante de 1960), representando un incremento de 2,037%. Sin embargo, de 1982 a 1988 la contribución federal disminuyó de 38,700 a 23,900 millones de pesos (a valor constante de 1980) lo que representó una reducción de 38.2% (Casillas Alvarado y Garay Sánchez, 1992). De 1988 a 1994 el subsidio federal se mantuvo prácticamente al mismo nivel, aunque la asignación de presupuesto extraordinario basada en concursos de proyectos creció más del doble entre 1990 a 1994 (1,367.7 millones de pesos a valor constante de 1980) (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 1997).

Como una forma de sistematizar el desarrollo de educación superior mexicana durante el periodo 1960-1990, Gil Antón *et al.* (1994) dividieron el intervalo 1960-1992 en cuatro periodos, según el número promedio de puestos académicos creados al día dentro del sistema de educación superior. El periodo 1960-1970 es un lapso de expansión lenta, durante el cual se crearon un promedio de 4.4 posiciones al día; durante la fase de expansión acelerada, de 1970 a 1985, se crearon un promedio de 12.9 posiciones diarias; en los años 1985-1989 (un periodo de crisis), se crearon 5.8 posiciones al día, y en la fase de 1989-1992, considerado el principio de la era de la evaluación y la diferenciación, fueron creadas[13] un promedio de 8.3 posiciones diarias. Aunque el apoyo financiero para la educación superior fue reducido durante los ochenta, el sistema de educación superior continuó su crecimiento, aunque a un ritmo más lento. Este fenómeno se ha asociado tanto a la inercia del sistema como a la presencia de importantes rezagos cuya atención era inaplazable (ANUIES, 1994). Otro aspecto que pudo hacer posible este nivel de crecimiento durante tiempos de crisis, es la relativa protección que las instituciones de educación superior han tenido con respecto a la realidad económica del país.

[13] Recientemente Gil Antón (1996a) ha condensado los últimos dos periodos y ahora habla de la expansión moderada (1960-1970), dramático (1970-1982) y desacelerado (1983-1992).

Datos más recientes recopilados por Gil Antón (2000b) muestran que de 1990 a 1999 se crearon 16.3 puestos académicos diariamente. Esto habla de un periodo de crecimiento renovado para la educación superior que puede deberse a la creación de diez universidades tecnológicas y de numerosas instituciones privadas en la última década del siglo XX (SEP y ANUIES, 1997; ANUIES, 2000). Será interesante ver si las instituciones se muestran ahora capaces de lidiar con este segundo periodo de crecimiento acelerado, logrando el equilibrio entre un desarrollo cuantitativo, y el aseguramiento de la calidad.

Además de su incremento en cantidad, la composición del cuerpo estudiantil ha cambiado desde principios de los años sesenta principalmente en dos aspectos: el nivel socio-económico y el género. En relación al primer aspecto, y como consecuencia de la industrialización y de una disponibilidad más amplia de oportunidades educativas, cada vez un mayor número de estudiantes provienen de grupos con un nivel de ingresos medio o bajo, es decir, la educación superior se ha vuelto más atractiva para estos sectores sociales (Kent, 1996a). La presencia masiva de estudiantes con recursos financieros y culturales limitados, de los cuales muchos trabajan y estudian, ha impuesto fuertes exigencias a las instituciones de educación superiores cuanto a la calidad de sus servicios de apoyo, como las bibliotecas y ha representado, por otro lado, una presión para evitar el incremento de las cuotas de inscripción y colegiaturas en las instituciones públicas.

Respecto al género, en 1961, 17.5% de los estudiantes eran mujeres, incrementándose esta proporción al 20.1% en 1970 (Osborn, 1987). Para 1983, el 33.0% de la población estudiantil pertenecía al género femenino, y para 1993 este porcentaje había crecido hasta el 43.4% (Pallán Figueroa *et al.*, 1994), para alcanzar más recientemente, en 1999 una taza del 46% de los estudiantes de licenciatura (ANUIES, 2000). De modo que, la proporción de mujeres inscritas en educación superior casi se triplicó en las últimas cuatro décadas. Este incremento puede apreciarse mejor observando que la proporción de estudiantes hombres creció durante el periodo de 1969-1985 sólo 3.4 veces, mientras las estudiantes mujeres lo hicieron 9.4 veces. Sin embargo, aunque las mujeres tienen ahora mejores oportunidades para acceder a la educación superior, frecuentemente eligen áreas de estudio extremadamente competidas. De esta forma, desde 1985 las estudiantes mujeres pretendían obtener grados en áreas donde existe ya una saturación

del mercado laboral para egresados por ejemplo, Contabilidad, Derecho y Administración (Morales Hernández, 1988).

Otro cambio ocurrido en la educación superior mexicana durante el intervalo 1960-1990 fue la expansión de educación superior privada. De modo que, en 1958, 8.6% de los estudiantes de nivel licenciatura se encontraban inscritos en instituciones privadas (Pallán Figueroa *et al.*, 1994); en 1970, esta proporción había creado hasta el 14.2% (Osborn, 1987); en 1978 la cifra correspondiente era 12.4%, y para 1992, 19.9% de los estudiantes estaban registrados en instituciones privadas (Pallán Figueroa *et al.*, 1994). En 1999, las instituciones privadas contaban con más de la cuarta parte de los estudiantes (27.6%) (ANUIES, 2000). En relación con la cantidad de estudiantes que cursaban la licenciatura en 1959, para 1991 la matrícula de las instituciones privadas había crecido, mientras que en el mismo periodo el crecimiento del volumen de matrícula de estudiantes en instituciones públicas creció sólo 15.4 veces (Osborn, 1987; Pallán Figueroa *et al.*, 1994)[14]. La presencia creciente del sector privado en la educación superior mexicana también puede apreciarse más recientemente al notar que, mientras el número de estudiantes de licenciatura enrolados en instituciones privadas creció 14.2 veces de 1970 a 1999, el número de estudiantes registrados en las instituciones públicas creció sólo 5.9 veces (ANUIES, 2000, Tabla 2.3: 227).

Además del crecimiento natural de instituciones privadas, la diferenciación del mercado laboral en los estratos profesional y técnico[15] desde finales de los cincuenta (Lorey, 1993), y la disminución del prestigio de las instituciones públicas durante los ochenta, han contribuido fuertemente a la migración de estudiantes, sobre todo aquéllos provenientes de familias de medio y alto ingreso, a las instituciones privadas (Kent, 1996a). Finalmente, otro índice que habla de la magnitud del fenómeno de la expansión de educación superior privada es el número de instituciones. Mientras que en 1960 había 19 instituciones privadas, en 1970 eran 43, para 1980 el número ascendió a 120, en 1991 había 323, y para 1994 había 490 (Casillas

[14] Según Osborn (1987) en 1959 había aproximadamente 7,400 estudiantes en las instituciones de educación superior privadas, mientras otros 64,100 se matricularon en las instituciones públicas. Pallán Figueroa *et al.* (1994) por otro lado, reportan para 1991 un total de 244,464 estudiantes registrados en los programas de licenciatura en las instituciones privadas y 988,003 inscritos en las instituciones públicas.

[15] Lorey (1993) ha documentado que después de fines de los cincuenta la demanda de profesionales y técnicos creció de manera diferente, con un aumento más acelerado de los empleos al nivel técnico. En este contexto, las instituciones públicas de educación superior disminuyeron la proporción de graduados a nivel profesional, y aumentaron la proporción de graduados a nivel técnico. Al tiempo que las instituciones privadas comenzaron a graduar más posibles profesionales.

Alvarado y de Garay Sánchez, 1992; Pallán Figueroa *et al.*, 1994; SEP y ANUIES, 1997)[16]. Aunque las principales instituciones privadas de educación superior han ganado el prestigio debido a la calidad de su instrucción, muchas otras instituciones privadas, sobre todo aquellas con baja matrícula, han sido llamadas instituciones para absorber la demanda, dado que sus niveles de calidad son muy cuestionables (Kent, 1996a).

Con respecto a la concentración geográfica histórica de la educación superior en México, DF y sus alrededores, durante los setenta surgió una clara tendencia a la descentralización. Sin embargo, todavía hay muchos aspectos que no se han descentralizado de manera efectiva. Mientras que en 1967, el 54.5% del cuerpo estudiantil de licenciatura estaba registrado en instituciones localizadas en México, DF (Pallán Figueroa *et al.*, 1994), para 1990 tal cifra había caído al 23.4%, y al 21.7% en 1999 (ANUIES, 2000). En 1982 los estudiantes en México, DF y sus alrededores representaban 90% de la matrícula nacional a nivel de posgrado, pero para 1992 la cifra había disminuido a 41% (Pallán Figueroa *et al.*, 1994), y a 34.0% para 1999 (ANUIES, 2000).

En forma paralela a los cambios en el universo estudiantil, fue evidente una paulatina redistribución de la planta académica, a pesar de que aún en fechas recientes persiste una gran concentración de profesores del nivel universitario en el área metropolitana de la ciudad de México. A pesar de que en 1994 el 22.8% de la población estudiantil de licenciatura se concentraba allí, además que en esta localidad se ubicaba el 32.3% del total de la planta académica al nivel nacional. En tanto, en el ámbito de la educación de posgrado el 40% de los estudiantes se localizaba en la ciudad de México, pero sólo contaban con el 29.3% de la planta académica asignada a este nivel. Sin embargo, por lo que se refiere a los académicos de tiempo completo en el nivel de posgrado, en la capital del país reside el 34.5% de profesores con este tiempo de contratación (ANUIES, 1995). Siguiendo el mismo modelo descrito, en 1999 la ciudad de México concentraba, el 21.7 y el 26.7% de los estudiantes y académicos respectivamente, al nivel licenciatura, y el 34.0 y el 26.5% de los estudiantes y académicos de posgrado (ANUIES, 2000).

[16] Por lo menos la parte de este incremento en el número de instituciones de educación superior privadas durante la década pasada se debe, no tanto a un incremento real en el número de instituciones, sino a cambios en el criterio por el cual las instituciones son cuantificadas por la SEP y ANUIES. En su informe sobre la educación superior mexicana (1991) el Consejo Internacional para el Desarrollo del la Educación declaró que "las estadísticas sobre la educación superior, sobre todo aquéllas relacionadas con el número de instituciones. . . a veces resultan confusas, en parte debido a la complejidad de su clasificación".

Estos datos hacen evidente un proceso de descentralización bastante consistente en la educación superior mexicana. Sin embargo, la planta académica de la ciudad de México todavía está sobre-representada en el nivel licenciatura, al tiempo que a nivel de posgrado sucede lo contrario. Esta situación está probablemente relacionada con el hecho de que durante la última década el gobierno federal ha promovido la creación de varias instituciones de investigación en diferentes lugares del país. Adicionalmente, la UNAM ha creado varios centros de investigación fuera de la ciudad de México.

Aunque la educación superior privada representaba el 20% de matrícula estudiantil en 1994-1995 (SEP y ANUIES, 1997), la educación superior mexicana es fundamentalmente pública en cuanto al origen de su financiamiento. En promedio, los subsidios para las instituciones públicas durante 1992 provinieron principalmente del gobierno federal (60.5%) y estatal (29.8%) que en conjunto representaron el 90.3% del financiamiento total de las instituciones públicas. Por otro lado, los ingresos generados por las propias instituciones representaron, en promedio, el 9.7% de los recursos financieros de las instituciones públicas (Pallán Figueroa *et al.*, 1994). Dado el amplio sustento público, es obvio que para entender la dinámica de la educación superior mexicana es esencial conocer la evolución de las políticas públicas, sobre todo las de carácter federal, en los años recientes.

En general, puede observarse la estricta relación de las políticas federales con los cuatro periodos propuestos por Gil Antón *et al.* (1994) para describir la evolución de educación superior mexicana durante las últimas cuatro décadas. Durante el periodo de expansión moderada de los años sesenta, hubo una gran presión por un número creciente de estudiantes para ingresar a la educación superior, como resultado de la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación secundaria y preparatoria ocurridas durante la década anterior. Sin embargo, el financiamiento federal para la educación superior no pudo mantener el paso de la inflación, y sobre todo, la economía mexicana no tuvo la capacidad de ofrecer empleos para los graduados de la universidad como ocurriera en la década anterior (Lorey, 1993). Estos factores, junto con otras realidades sociales, alimentaron una crisis que culminó en la matanza estudiantil del 2 de octubre de 1968 (Morales y McGuinn, 1982).

Después de la crisis estudiantil de 1968 el Estado se interesó fuertemente en recuperar su legitimidad social. Ante la demanda de opciones de educación superior, apoyó la creación de nuevas instituciones durante los setenta y hasta 1982. Según Kent (1993) el Estado apoyó generosamente la educación superior en el contexto de una relación de intercambio político con sectores de la clase media, de los cuales esperaba obtener apoyo. Este

periodo ha sido llamado del "patrocinio benigno" por Fuentes Molinar (1991), y en él las universidades públicas disfrutaron un buen margen de autonomía, a pesar de la naturaleza autoritaria del Estado Mexicano (Levy, 1980).

Después de la crisis económica de 1982, el apoyo financiero para educación superior disminuyó notablemente, y la economía se convirtió en la prioridad número uno del gobierno federal (Ewell y Kent, 1995). Bajo estas circunstancias, tuvo lugar una política de "abandono benigno" en relación con la educación superior (Fuentes Molinar, 1991). Hasta 1989 esto significó que, más allá de proporcionar un financiamiento mínimo, el Estado no generó ninguna política importante de apoyo a la educación superior. Varios autores han enfatizado que los escasos recursos provenientes del gobierno federal para las instituciones de educación superior no fueron tanto resultado de una carencia de recursos, sino de decisiones políticas de orientación "neoliberal", según las cuales, los estudiantes y la iniciativa privada deben contribuir a la educación superior (López Zárate, 1996). Con un fuerte liderazgo político, y sin una oposición real en el Congreso mexicano, el Ejecutivo tuvo toda la libertad para controlar y reducir los presupuestos asignados a la educación superior como lo juzgó conveniente, en el marco de un proyecto político de gran escala orientado a reducir al Estado en espera que el sector privado ocupase un buen número de los espacios abandonados por éste. En estas circunstancias la educación superior mexicana fue declarada por los funcionarios del gobierno como incapaz de responder a las nuevas demandas de la economía global de mercado (Gil Antón, 1996b).

Finalmente, después de 1989 y una vez comenzada la recuperación económica, el Estado inició la implantación de un esquema de financiamiento diferencial basado en el desempeño. Bajo estas condiciones puso a disponibilidad de las universidades públicas mayores recursos, vinculados a procesos de evaluación y obtención de resultados. Las instituciones públicas tenían que involucrarse en procesos de evaluación e implantar programas para mejora la calidad (Mercado del Collado y Arredondo Álvarez, 1994). Esta política general se complementó al nivel de posgrado por medio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) que asumió la decisión de apoyar sólo a los programas que cumplían con un conjunto riguroso de normas (Ewell y Kent, 1995). Sin embargo, después de seis años de operar estas nuevas políticas, Kent (1996b) ha planteado que, a pesar de disponerse de procedimientos de evaluación, México no cuenta todavía con un sistema de evaluación, en el cual los resultados de estos procedimientos sean utilizados por las comunidades pertinentes. Kent también señala que se requiere profundizar sobre los procesos, en lugar de limitarse a medir insumos y productos.

Después de haber repasado las transformaciones principales que la educación superior mexicana ha sufrido en las últimas cuatro décadas, presentaremos una descripción breve de su situación actual.

Para esto, describiremos brevemente sus instituciones y su población estudiantil, dado que ya se esbozó en los párrafos anteriores la estructura de financiamiento de este sector educativo. En la próxima subdivisión se hará una descripción de la planta académica.

Como señalan Kent (1996a) y la OCDE (1997), la educación superior mexicana ha evolucionado, en gran parte, dentro de un contexto sin regulación, en el que la creación, funcionamiento y crecimiento de una institución particular, ha sido más una función de condiciones y oportunidades específicas que de un esfuerzo de planificación sistemática, o por el funcionamiento de un instrumento de mercado. Por otro lado, aunque las instituciones de educación superior mexicanas pueden describirse ahora dentro del contexto de un sistema de clasificación (ANUIES, 1999), el hecho es que la ubicación de cada institución particular en una categoría específica no se ha hecho pública (ANUIES, 1999, 2000). En esta situación, es difícil obtener un perfil del sistema de educación superior mexicano basado en un sistema unificado de criterios[17]. La Tabla 1.2 presenta una descripción relativamente reciente del sistema de educación superior mexicano por lo que se refiere a las instituciones, la matrícula estudiantil y los puestos académicos (SEP y ANUIES, 1997). Además de notar que en 1994 había 1,061 instituciones en las cuales 156 mil quinientos académicos trabajaban con 1'426,000 de estudiantes, es importante resaltar varios puntos. Primero, las escuelas normales son instituciones independientes; es decir, generalmente no forman parte de una universidad u otro tipo de institución, y sólo conservan la capacidad de otorgar el grado requerido para impartir educación básica, que incluye los niveles educativos primarios y secundarios. Hoy a nivel licenciatura se reconocen tales grados, a diferencia de la situación prevaleciente hasta 1984 cuando el gobierno federal decretó la exigencia de este grado para la impartición de docencia en cualquier nivel educativo (Pallán Figueroa *et al.*, 1994). Segundo, las universidades tecnológicas son instituciones con programas de dos años de duración, creadas a partir de 1991 que proporcionan instrucción técnica y, funcionan como puentes para transferir estudiantes a programas de cuatro años (Ruiz Larraguivel, 1993).

[17] Hasta muy recientemente ANUIES normalmente se refería al control público y privado por un lado, y por otro lado, de tipo institucional (universidades, institutos tecnológicos y escuelas normales) (Pallán Figueroa *et al.*, 1994). La SEP recientemente ha agregado las categorías de universidades tecnológicas y otras instituciones (OCDE, 1997). Sin embargo, la SEP también ha usado recientemente un esquema de clasificación de ocho categorías según el tamaño y programas académicos ofrecidos (OCDE, 1997).

Tercero, aunque las universidades públicas constituyeron 3.9% del total de instituciones en aquel momento, representaban el 52.5% de los 1,426,000 estudiantes inscritos en la educación superior. Cuarto, las escuelas normales y las instituciones privadas constituyeron, respectivamente, el 32.9 y el 46.2% de las instituciones de educación superior, pero sólo representaban 9.7 y 20.5% de la matrícula estudiantil total, relación que refleja su importancia relativamente menor en la atención de la demanda la educación superior.

Tabla 1.2
Instituciones mexicanas de educación superior, matrícula estudiantil y puestos académicos en el periodo 1994-1995 (cifras en miles)

Tipo de institución	Número		Matrícula[1]		Puestos académicos	
	N	%	N	%	N	%
Universidades públicas	41	3.9	749	52.5	79.3	50.7
Tecnológicos públicos	101	9.5	213	14.9	19.6	12.5
Universidades tecnológicas	10	0.9	5	0.4	0.6	0.4
Centros de investigación y posgrado	18	1.7	2	0.1	1.2	0.8
Otras instituciones públicas	52	4.9	25	1.8	5.2	3.3
Subtotal público	222	20.9	994	69.7	105.9	67.7
Instituciones privadas	490	46.2	293	20.5	37.7	24.1
Escuelas Normales	349	32.9	139	9.7	12.9	8.2
Total[2]	1,061	100.0	1,426	99.9[3]	156.5	100.0

Fuente: SEP y ANUIES (1997: 139-140).
[1] Las cifras de la matrícula estudiantil incluyen licenciatura y posgrado.
[2] Las cifras totales se obtienen sumando el subtotal público, las instituciones privadas y las escuelas normales.
[3] Los porcentajes no suman 100 % debido al redondeo.

Una vez proporcionado un panorama general del desarrollo de educación superior mexicana, así como una descripción muy breve de su estado actual, se procederá a la descripción de los académicos que trabajan en ella.

Las estadísticas básicas de los académicos y su perfil demográfico

Como se mostró previamente en la Tabla 1.1, la educación superior mexicana, y su planta académica en particular, presentaron un patrón de crecimiento continuo durante la segunda mitad del siglo pasado. Esto incluyó la creación masiva de plazas académicas en el sector privado durante la últi-

ma década (Grediaga Kuri, 2001). El número de plazas académicas aumentó de 129,092 en 1990, a 156,500 en 1994, y después a 192,406 lo que significa un incremento global del 49.0% (ANUIES, 1997, 2000). Aunque para 1999 había 22.9% más puestos académicos que en 1994, las proporciones de académicos por tipo de contratación (tiempo completo, medio tiempo y por horas) en estos dos puntos son muy similares[18].

A continuación se presentarán datos de la planta académica relativos a cuatro índices demográficos: género, edad, estado civil y nivel educativo de los padres de los académicos, como una aproximación al crecimiento del nivel socio-económico de su familia y, al mismo tiempo, como un índice de su movilidad social.

Los académicos mexicanos: estadísticas básicas

Como puede verse en Tabla 1.2, en 1994-1995 había alrededor de 156,500 académicos mexicanos distribuidos entre las universidades públicas, tecnológicos público, universidades tecnológicas, centros de investigación y de posgrado, otras instituciones públicas, escuelas privadas y normales. En general, la distribución relativa de académicos por el tipo de institución se relaciona estrechamente con la correspondiente distribución de matrícula estudiantil. Así, mientras que las instituciones de educación superior públicas contaban con 69.7% de la población estudiantil total, representaban un 67.7% la planta académica. A un nivel más específico, las universidades públicas tenían inscritos al 52.5% de la población estudiantil, y empleaban al 50.7% del cuerpo académico, mientras que el sistema tecnológico público atendía al 14.9% de la población estudiantil con un 12.5% de la planta académica. Sin embargo, los estudiantes y académicos en el centro de posgrado y de investigación representaron 0.1 y 0.8% de sus poblaciones respectivas, indicando una mejor relación en este aspecto que la de las instituciones en los otros niveles. Una situación similar se observa en otras instituciones públicas y privadas que concentraban una proporción mayor de académicos que lo que su matrícula estudiantil podría indicar. Sin embargo, en el caso para las escuelas normales se encuentra una situación opuesta, dado que en estas instituciones el 8.2% de la planta académica de México trabaja con 9.7% de todos los estudiantes que asisten a la educación superior mexicana.

[18] Mientras que en 1995 los porcentajes que se reportan para académicos de tiempo completo, medio tempo y por horas son, respectivamente, 30.0, 9.0 y 61.0, los datos correspondientes para 1999 son 29.4%, 8.9% y 61.7% (ANUIES, 2000).

Tabla 1.3
Estado contractual de los académicos mexicanos por tipo de institución en el periodo 1994-1995 (cifras en miles)

Tipo de Institución	Académicos						
	Por horas		Medio tiempo		Tiempo completo		Total
	n	%[1]	n	%	n	%	
Universidades públicas	49.8	62.8	5.0	6.3	24.5	30.9	79.3
Tecnológicos públicos	6.2	31.6	2.8	14.3	10.6	54.1	19.6
Universidades tecnológicas	0.3	50.0	0.1	16.7	0.2	33.3	0.6
Centros de Investigación y posgrado	0.1	8.2	0.0	1.6	1.1	90.2	1.2
Otras Instituciones Públicas	2.1	40.4	0.6	11.5	2.5	48.1	5.2
Subtotal público	58.5	55.2	8.5	8.0	38.9	36.7	105.9
Instituciones privadas	29.6	78.5	2.9	7.7	5.2	13.8	37.7
Escuelas normales	8.0	62.0	2.0	15.5	2.9	22.5	12.9
Total[2]	96.1	61.4	13.4	8.6	47.0	30.0	156.5

Fuente: SEP y ANUIES (1997: 140).
[1] Los porcentajes son relativos a la suma de académicos por el tipo de institución –los datos de la fila–, y no necesariamente suman 100% debido al redondeo
[2] Las cifras totales se obtienen sumando el subtotal público, las instituciones privadas y las escuelas normales.

La Tabla 1.3 presenta la situación contractual de los académicos durante el año escolar 1994-1995 en lo que se refiere al tipo de nombramiento. Aproximadamente el 61.4% de los académicos están contratados por horas, 8.6% son de medio tiempo, y 30% son de tiempo completo[19]. A pesar de que la proporción de profesores de tiempo completo es relativamente baja cuando se compara la situación observada en países industrializados como los Estados Unidos en donde alrededor de dos terceras partes de los académicos son de tiempo completo (Lovell y Sánchez Soler, 1995), la población mexicana de académicos de tiempo completo ha aumentado significativamente a partir de 1966 en que alcanzaba sólo el 6.9% (Gil Antón, 1991)[20]. La distribu-

[19] El estatus de tiempo completo en la educación superior mexicana está formalmente asociado con una posición caracterizada como tal. Sin embargo, también hay académicos de tiempo completo "de-facto". Esta última situación del trabajo es característica de un miembro de la planta académica que, al reunir una cantidad suficiente de horas de trabajo en una o varias instituciones de educación superior son, en términos prácticos, académicos de tiempo completo. Dada la situación en que un académico de tiempo completo *de facto* trabaja sólo en un programa o institución, su impacto es bastante importante y proporcionan un apoyo esencial en el funcionamiento de los programas en que están involucrados.

[20] Esta última cifra corresponde a académicos que trabajan al nivel licenciatura en universidades y tecnológicos.

ción de académicos de tiempo completo no es proporcional a la matrícula estudiantil en los distintos tipos de institución. El 30.0% del universo de académicos mexicanos son de tiempo completo; en los centros de estudios de posgrado y en los de investigación, el 90.2% de los académicos son de tiempo completo, mientras en el otro extremo, en las instituciones privadas este tipo de académicos sólo alcanza el 13.8%. En las universidades públicas que atienden al 52.5% de los estudiantes y emplean al 50.7% de los académicos, aproximadamente el 30.9% de la planta académica cuenta con nombramientos de tiempo completo. Los tecnológicos públicos, con el 14.9% de la matrícula estudiantil y el 12.5% de los académicos, tienen al 54.1% de su planta académica contratada por tiempo completo. También, las universidades tecnológicas cuentan con un porcentaje del 33.3% de profesores de tiempo completo, mientras que otras instituciones públicas tienen al 48.1% de su planta académica bajo este tipo de contratación. En las escuelas normales el 22.5% de su planta académica es de tiempo completo.

Una razón por la cual los centros de estudios de posgrado e investigación cuentan con una proporción tan alta de académicos de tiempo completo, es que este sector institucional conforma un grupo de centros de élite dedicados a la investigación que incluyen instituciones de estudios de posgrado de alta calidad bajo el auspicio y control directo de la SEP y el CONACyT. Los tecnológicos públicos también están controlados directamente por la SEP, pero orientados al nivel licenciatura. El personal de los tecnológicos públicos está representado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, uno de los sindicatos más poderosos al nivel nacional. Este sindicato representa a los trabajadores en el sistema de educación pública en todos los niveles educativos y tiene mucha influencia en la contratación, promoción y retención de académicos en los institutos tecnológicos públicos. La forma en la que se manifiesta esta influencia, así como las consecuencias de contar con un actor tan poderoso y tan involucrado en la vida académica en estas instituciones, es algo que requiere investigarse con mayor profundidad.

Otra dimensión de la situación contractual de los académicos mexicanos es la proporción de profesores que han alcanzado la definitividad[21]. Gil Antón

[21] A pesar de que en México la definitividad implica una posición permanente, cabe resaltar cuatro diferencias principales con respecto a lo que sucede en los Estados Unidos. 1) Cuando se lleva a cabo un concurso de oposición, y como resultado una persona ocupa la posición en cuestión, obtiene la definitividad sin que se cumpla el periodo de prueba de seis a siete años. 2) A pesar de que esta práctica está disminuyendo, un académico puede obtener la definitividad en relación con uno o más cursos de los planes de estudios, en vez de con respecto a un puesto. 3) En muchas instituciones de educación superior, más notoriamente en los institutos tecnológicos públicos, la definitividad ha estado asociada con una membresía sindical. 4) Hasta muy recientemente, la selección del personal académico fue una tarea en la cual los académicos tenían muy poca o nula participación, en muchas instituciones la definitividad fue otorgada por propia administración.

et al. (1994) reportan que para 1992, el 63.1% del total de los académicos incluidos en su estudio informaron haber obtenido la definitividad. Las diferencias en las proporciones de este tipo de profesores fueron muy grandes entre los tipos de instituciones: 61.7% en las universidades públicas, 92.0% en los tecnológicos públicos, y 39.1% en las instituciones privadas. El alto porcentaje de académicos con definitividad en los tecnológicos públicos se puede vincular de nueva cuenta al número de miembros del sindicato y a su relación organizacional con la SEP. La cifra en las instituciones privadas, por otro lado, se debe primero, al hecho que este sector tiene el menor porcentaje de nombramientos de tiempo completo (13.8% comparado con el promedio nacional de 30.0% en 1994-1995; ver Tabla 1.2) y, segundo, a políticas de contratación que podrían reflejar, en primera instancia, una política laboral en la que el académico tiene que renovar periódicamente su permanencia mostrando índices adecuados de desempeño y, por otra parte, a una situación financiera institucional que no somete los compromisos contractuales a largo plazo con su personal académico.

De acuerdo con las cifras anteriores, Gil Antón (1996a) reportó, para el Estudio Carnegie mexicano (1992), que el 64% de todos los académicos que respondieron a la encuesta dijeron tener la definitividad. Más específicamente, mientras los académicos en las universidades públicas reportaron una cifra de 64%, aquéllos en los tecnológicos públicos reportaron un 80% y, finalmente, el 34% de la planta académica en las instituciones privadas informaron contar con la definitividad.

Un último aspecto importante relacionado con el estado contractual es el rango académico (Finkelstein y Schuster, 1992) que también está ligado a la trayectoria académica. Sin embargo, ninguno de los dos sondeos sobre las plantas académicas de 1992 abordan este rubro (Gil Antón, 1996a; Gil Antón *et al.*, 1994), ni tampoco los compendios estadísticos de ANUIES (por ejemplo, 1993). En el caso de los sondeos nacionales, al parecer, el número y variedad de los sistemas utilizados para determinar el rango académico en las instituciones de educación superior mexicanas no permiten una comparación válida (Gil Antón, 1998b)[22]. Dada la ausencia de dicha información, sería importante conocer y comparar los sistemas de rangos académicos que se emplean al nivel nacional, no tanto para entender mejor la situación contractual de los académicos, sino para comprender la forma en la que las distintas instituciones interpretan el trabajo y la trayectoria académica.

[22] Para ilustrar dicha diversidad considérese que en la UNAM los nombramientos de profesores e investigadores tienen dos niveles (asociado y titular) con tres sub-niveles en cada uno de

Los académicos mexicanos: un perfil demográfico

Como sucede en la inmensa mayoría de naciones alrededor del mundo (Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994), la mayor parte de los académicos mexicanos son hombres (64%). Concretamente, las mujeres representaron el 36% del total de la muestra del Estudio Carnegie mexicano (1992) (Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994), mientras que en el Estudio de Rasgos (1992) las mujeres representaron el 32% de los académicos que respondieron al sondeo (Gil Antón *et al.*, 1994). En un sondeo reciente de académicos en nueve estados, Grediaga Kuri *et al.* (1997b) reportaron un 20.2% global de académicas en su muestra[23]. Así, mientras que las mujeres representaban el 43.4% de la matrícula de estudiantes al nivel nacional en 1993 (Pallán Figueroa *et al.*, 1994), las mujeres todavía se encuentran sub-representadas en las plantas académicas.

Respecto a la distribución por género por tipo de institución, Gil Antón *et al.* (1994) reportaron que las mujeres representaban el 31% de toda la planta académica en las universidades públicas, 30.5% los tecnológicos públicos, y 35.6% en las instituciones privadas. Gil Antón (1996a), por otro lado, reportó que las mujeres constituían el 37% del total de académicos en las universidades públicas, 25% los tecnológicos públicos, y 43% en las instituciones privadas. Finalmente, Grediaga Kuri *et al.* (1997b) reportaron que las mujeres representaban el 16.7% de toda la planta académica en los centros de investigación con un gran número de miembros del SNI, 13.0% en las instituciones de estudios doctorales con académicos pertenecientes al SNI, 21.5% en instituciones que ofrecen estudios desde nivel licenciatura hasta el doctorado con miembros del SNI, 19.2% en instituciones que imparten programas de licenciatura y maestría con miembros del SNI, 25.2% en instituciones con programas de licenciatura y maestría sin miembros del SNI, y 14.0% en instituciones que imparten exclusivamente grados de licenciatura sin contar con miembros del SNI.[24] Es interesante notar que la

ellos (A, B y C) (UNAM, 2001). Al mismo tiempo otras universidades, como la UAM y la propia UABC, tienen un sistema de tres niveles (ayudante, asociado y titular) con tres (y en algunos casos cuatro) sub-niveles dentro de dichos niveles (UAM, 2000; UABC, 1992).

[23] En este sondeo se hizo una muestra de nueve estados no representativos de México, y los propios autores reconocen que sus datos no deben ser considerados representativos de la población mexicana de académicos (Grediaga Kuri *et al.*, 1997a).

[24] Grediaga Kuri *et al.* (1997a) han desarrollado un esquema de clasificación para las instituciones mexicanas de educación superior. Construyeron su taxonomía en términos del nivel académico que las instituciones proporcionan (sin docencia, licenciatura, maestría y doctorado) y el número de miembros de su planta académica en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que es una medida auxiliar que indica la presencia de actividades de investigación de alta calidad. La nomenclatura por tipo de institución del 1 al 6, coincide con el orden presentado anteriormente.

mayor concentración de académicas se registra en las instituciones que, en el contexto de este esquema de la clasificación, están más orientadas a la docencia que a la investigación.

Con respecto al tipo de nombramiento (tiempo completo y por horas) bajo el cual estaban contratadas en su institución, el 30% de todas las mujeres incluidas en el Estudio de los Rasgos (1992) reportaron ser de tiempo completo (Gil Antón *et al.*, 1994), mientras en el Estudio Carnegie mexicano (1992) (Gil Antón, 1996a) la proporción encontrada fue menor (31% contra 36% de presencia en el total de la planta académica)[25]. Por otro lado, en el estudio de Gil Antón *et al.* (1994) las mujeres constituyeron un porcentaje mayor de la planta académica en el caso de instituciones privadas (35.4%) en comparación con las universidades públicas (31.1%) y los tecnológicos públicos (27.9%). Estas cifras pueden estar relacionadas con la preferencia de las instituciones privadas por contratar personal por horas y, por otro lado, al hecho de que las disciplinas que normalmente se imparten en los tecnológicos públicos no cuentan con una alta representación femenina (Morales Hernández, 1988).

Según Boyer, Altbach y Whitelaw (1994) la planta académica mexicana, con una edad promedio de 39 años, figura entre las más jóvenes del mundo. Gil Antón *et al.* (1994), por otro lado, reportan que la edad promedio entre los académicos era de 40.9 años (s = 9.4 años), con hombres de edad un poco más avanzada que las mujeres (41.8 contra 38.8 años en promedio, con las desviaciones normales respectivas de 9.6 y 8.7 años). Por lo que se refiere al tipo de institución los académicos de los tecnológicos públicos eran los de mayor edad (= 42.9, s = 8.8 años), mientras que la planta académica de las instituciones privadas eran los más jóvenes (= 37.6, s = 10.2 años) (Gil Antón *et al.*, 1994).

Como puede esperarse con base en la edad de promedio de la planta académica, la inmensa mayoría de los académicos eran casados (71.7%). También, la planta académica reportó un promedio de 2.5 dependientes económicos (Gil Antón *et al.*, 1994). Respecto al nivel educativo de sus padres, 69.2% de los académicos encuestados reportaron que ninguno de sus padres asistió a la educación superior, mientras que el 30.8% indicaron que alguno de ellos había acudido a la educación superior. A pesar de que esta cifra puede parecer baja, es conveniente señalar que en 1970 sólo 2.35% de la población con 15 o más años de edad había asistido a la educación superior (Boltvinik, 1994). Dentro de tal contexto, se puede afirmar que los académicos mexicanos provienen de los sectores sociales con los niveles

[25] Estas cifras se obtuvieron directamente de los archivos de datos de ambos estudios. Agradezco a Manuel Gil Antón que me haya permitido utilizar esta información.

educativos más altos del país. Por otro lado, aunque en general sólo 9% de los académicos reportaron que ambos padres contaban con alguna experiencia en la educación superior, el 17.8% de la planta académica en las instituciones privadas reportaron que ambos padres contaban con experiencias en la educación superior. Es interesante notar el hecho de que las instituciones privadas resultaron tener una planta académica que contaba, por principio, con un "capital" social y educativo más alto que sus colegas en las instituciones públicas. Esta tendencia semeja la migración de estudiantes de clase media y alta a las instituciones privadas durante las últimas dos décadas (Kent, 1996a).

En síntesis, para 1995, de una población de aproximadamente 156,500 académicos (sin considerar las diferencias entre los tipos de institución) alrededor del 30% tenían nombramientos de tiempo completo. Para 1999 el número de puestos académicos era de 192,406 y el porcentaje de nombramientos de tiempo completo había permanecido prácticamente igual (29.4%) de tal manera que el incremento absoluto en los nombramientos no correspondió a los de tiempo completo (ANUIES, 2000). Adicionalmente, en 1992 el 63% de académicos mexicanos habían obtenido la definitividad; proporción aún más alta en el género masculino (alrededor de 68%). Los académicos mexicanos son relativamente jóvenes cuando se les compara con otros países (41 años en promedio), provienen de familias pequeñas de acuerdo a los estándares mexicanos (= 2.5 dependientes económicos), y en general vienen de familias en las que ambos padres no tuvieron contacto alguno con la educación superior (69.2%) (Gil Antón *et al.*, 1994).

Habiendo construido un cuadro demográfico general del académico mexicano, procederemos a analizar su trayectoria académica.

LA TRAYECTORIA ACADÉMICA

La descripción de las trayectorias de académicos mexicanos que se presenta a continuación sigue el esquema propuesto por Light, Marsden y Corl (1973/1990) para quienes la trayectoria académica se desarrolla a partir de los ámbitos disciplinario, organizacional y externo. Si bien se presentan por separado, dichos ámbitos están íntimamente interconectados y supeditados al momento histórico en el cual se analice la trayectoria académica. Landesmann (2001) ha demostrado este fenómeno en su reconstrucción histórica de la consolidación de los académicos en el área de bioquímica en la UNAM, antes de y durante la fase temprana de expansión de la educación superior mexicana.

Un primer paso en el análisis del ámbito disciplinario de la trayectoria académica es estudiar el nivel de estudios de los académicos en el momento en que fueron contratados por una institución de educación superior.

Gil Antón *et al.* (1994) han discutido a profundidad el proceso de incorporación de los académicos que encuestaron en 1992 al obtener su primer trabajo académico. El 83.8% reportaron tener un nivel de licenciatura al momento de obtener su primer trabajo académico, al tiempo que sólo el 1.8% contaban con un doctorado; fueron en general reclutados sin haber establecido una relación académica con el profesor o investigador que les precedía; el 52.9% no contaban con experiencia previa a su incorporación, pagada o voluntaria como ayudantes de docencia o investigación. Los académicos fueron reclutados principalmente de entre los graduados de la propia institución (64.6% fueron contratados por vez primera en las instituciones en las que estudiaron, y muchos de ellos todavía eran estudiantes al momento de su primer contrato); contaban con poca experiencia profesional externa (sólo 31% reportaron haber tenido cuatro o más años de práctica profesional); no habían tenido experiencia en la docencia (60.9% no contaban con experiencia docente en ningún nivel educativo), y un dato muy interesante, sólo el 33.7% vieron su entrada a la actividad académica como una opción vocacional, es decir, sólo uno de cada tres académicos accedió al trabajo universitario con la expectativa de desarrollarse profesionalmente dentro del ámbito académico. En relación con las diferencias institucionales, los institutos tecnológicos públicos tuvieron mayor flexibilidad en cuanto a los criterios de contratación particularmente en lo relativo al nivel de estudios, de modo que casi la mitad de su planta académica (47.6%) fueron contratados sin siquiera haber terminado la licenciatura. Los académicos mexicanos eran, por tanto, un grupo con una base disciplinaria muy frágil al momento de su primer puesto académico. Al tratar de interpretar dicha situación, Gil Antón *et al.* (1994) han relacionado estas características a un proceso de crecimiento reactivo de la profesión académica, en contraste con uno sustantivo en el que el perfil de los académicos habría evolucionado en respuesta a los desarrollos disciplinarios y profesionales de sus áreas respectivas (Metzger, 1987).

Grediaga Kuri *et al.* (1997d) han hecho un análisis similar pero más reciente de una muestra diferente de académicos mexicanos en la que fue posible observar las diferencias disciplinales y apreciar la importancia de factores tales como el nivel de estudios de los académicos. La autora reporta que, en general, en las disciplinas más orientadas hacia la vida académica y, al mismo tiempo, con un mercado laboral externo poco preciso (ejemplo, Física y Sociología), el 53.0 y 58.3% de los académicos no contaban siquiera con el grado de licenciatura cuando fueron contratados para su primer trabajo académico, mientras que en las disciplinas más orientadas hacia un mercado laboral externo (Arquitectura y Administración), las cifras correspondientes eran del 28.8 y 24.3%. A pesar de las diferencias anteriormente citadas, el nivel de estudios reportado por los mismos académicos al mo-

mento de la presente investigación fue el opuesto. Ahora el 76.2 y 52.6% de los académicos en las áreas de Física y Sociología, respectivamente, indicaron contar con un posgrado (maestría o doctorado), mientras que sólo el 25.9 y 38.1% de los académicos en Arquitectura y Administración reportaron niveles de estudios similares.

Otra perspectiva interesante sobre el ámbito disciplinario es la relativa al entrenamiento formal de los académicos. En contraste con lo que sucede en los Estados Unidos, los académicos mexicanos normalmente no entran al mercado laboral académico con un grado terminal. La Tabla 1.4 presenta un perfil de los académicos mexicanos en el periodo 1994-1995 de acuerdo con el máximo grado que reportaron tener en ese momento (SEP y ANUIES, 1997). Al nivel del sistema de educación superior el 59.0% de los académicos tenían el título de licenciatura, el 8.6% había obtenido un diploma de especialidad, el 17.7% un grado de maestría, y el 5.1% un grado de doctorado[26]. En cuanto a la distribución de los académicos, por nivel de entrenamiento, mientras en los institutos tecnológicos públicos el 2.7% de la planta académica cuenta con doctorado, en los centros de posgrado e investigación tenían el 64.4% de la planta académica con un doctorado. Una vez más, este sector resulta ser un grupo idiosincrásico de instituciones, no sólo pequeño y con una alta proporción de académicos con respecto a la matrícula estudiantil, sino también con una planta académica que tiene en su conjunto, el nivel de estudios más alto de todos los tipos de instituciones.

Gil Antón *et al.* (1994) también preguntaron por el nivel máximo de escolaridad en su Estudio de Rasgos mexicano (1992) y concluyeron que mientras el promedio general de académicos con doctorado en el sistema de educación superior es del 5.5%, en el caso de los institutos tecnológicos públicos esta cifra asciende apenas al 2.3%, y alcanza el 9.6% en el caso de las instituciones privadas. Gil Antón (1996a), por otro lado, reporta que 14% de los académicos en los institutos tecnológico públicos cuentan con un doctorado. La diferencia entre estas cifras es grande, y también entre ellas y las que reportan SEP y ANUIES (1997), estas inconsistencias podrían estar relacionadas con diferencias en el muestreo. El Estudio Carnegie mexicano (1992) que cita Gil Antón (1996a) reportó que un 62% de los encuestados afirmaban tener un nombramiento de tiempo completo, en tanto que es sabido que la proporción en general es más cercana al 30%. De

[26] El doctorado es el grado más alto otorgado por la educación superior mexicana y es asociado con la capacidad de realizar investigación original (Pallán Figueroa *et al.*, 1994). Mientras la licenciatura, de cuatro años, se concibe como un grado profesional, las maestrías y doctorados son considerados como grados académicos (de Ibarrola, 1992a). Sin embargo, normalmente los doctorados se nombran dependiendo del campo profesional en que se otorgan (por ejemplo, doctor en derecho, ingeniería, y ciencias médicas, etc.) (Estrada Ocampo, 1983).

modo que los académicos de tiempo completo estuvieron sobre representados en la muestra el Estudio Carnegie. El Estudio de Rasgos (1992) (Gil Antón *et al.*, 1994) consideró sólo académicos que trabajan al nivel licenciatura, en tanto el Estudio Carnegie mexicano 1992 (Gil Antón, 1996a) incluía también a los que trabajaban en niveles de posgrado. A pesar de las observaciones sobre estas particularidades, la realidad en términos generales es que los académicos mexicanos tienen un nivel de estudios formales relativamente bajo. Para compensar esta situación, durante las últimas dos décadas han aparecido varios programas al nivel nacional con el propósito de aumentar el nivel de estudios de las plantas académicas. Dichos programas serán comentados más adelante. Sin embargo, dado que la obtención de un grado académico, sobre todo un doctorado, implica no sólo la adquisición de conocimientos y habilidades especializadas, sino también (e igualmente importante) una cierta inmersión en el *ethos* académico, convendría indagar sobre las repercusiones de la ausencia de tal inmersión.

Tabla 1.4
Nivel máximo de estudios de los académicos mexicanos por tipo de institución, en el periodo 1994-1995 (cifras en miles)

Tipo de Institución	Nivel máximo de estudios de los académicos								
	Licenciatura[1]		Especialidad		Maestría		Doctorado		Total
	n	%[2]	n	%	n	%	n	%	
Universidades públicas	42,962	54.2	8,330	10.5	12,325	15.5	3,725	4.7	79,298
Tecnológicos públicos	13,644	69.6	1,065	5.4	3,359	17.1	529	2.7	19,604
Universidades tecnológicas	304	48.5	13	2.1	25	4.0	0	0.0	627
Centros de investigación y de graduados	45	3.7	0	0.0	377	31.2	778	64.4	1,208
Otras Instituciones Públicas	2,526	48.5	621	11.9	1,233	23.7	488	9.4	5,209
Subtotal público	59,481	56.1	10,029	9.5	17,319	16.3	5,520	5.2	105,946
Instituciones privadas	25,228	66.9	2,258	6.0	8,166	21.6	1,760	4.7	37,729
Escuelas Normales	84,709	59.0	12,287	8.6	25,485	17.7	7,280	5.1	143,675
Total[3]	84,709	59.0	12,287	8.6	25,485	17.7	7,280	5.1	143,675

Fuente: SEP y ANUIES (1997: 141). Los porcentajes no suman 100 debido a que hay académicos que no cuentan con una licenciatura. A pesar de que la especialidad no se considera como un grado formal, fue incluido porque representa un paso en la trayectoria académica.

[1] A pesar de la existencia de posgrados en leyes y medicina, el nivel licenciatura otorga una licencia de práctica profesional.

[2] Los porcentajes son relativos a la suma de académicos por el tipo de institución - los datos de la fila -, y no necesariamente suman 100% debido al redondeo.

[3] Las cifras totales se obtienen sumando el subtotal público, las instituciones privadas y las escuelas normales.

Otro factor relacionado con la trayectoria disciplinaria es la pertenencia al SNI, dado que la membresía se otorga con base al nivel de estudios y la productividad académica. Apoyándonos en la base de datos de Gil Antón *et al.* (1994) resulta que el 4.9% de los académicos encuestados son miembros del SNI. Sin embargo, el 87.0% de ellos trabajan en universidades públicas, 7.6% en institutos tecnológicos públicos, y 5.4% en instituciones privadas. Estas cifras concuerdan con el hecho que la mayor parte de la investigación científica que se realiza en México se lleva a cabo dentro de las instituciones públicas. Es más, de todos los miembros del SNI, 82.1% trabajan en instituciones de educación superior ubicadas en el área metropolitana de la ciudad de México, comparado con el 17.9% que trabajan en instituciones en el interior del país. Esto indica que la descentralización no sólo debiera enfocarse a las cifras reales, sino también a las cifras que reflejan niveles de calidad. Finalmente, considerando que sólo los académicos de tiempo completo pueden ser candidatos al SNI, resulta que aproximadamente 14% de los académicos de tiempo completo reciben la beca que proporciona SNI como un estímulo por participar en las actividades de investigación consideradas como valiosas por el comité selección del SNI. ¿Cómo se debería interpretar esta cifra por lo que se refiere al nivel profesional de los académicos? ¿Acaso sólo el 14% de los académicos mexicanos de tiempo completo se desempeñan adecuadamente? No necesariamente, porque como se describirá posteriormente, el SNI no puede ser interpretado como un esquema de distribución de la calidad, sino como un sistema de estímulos para proporcionar un aumento al ingreso de los investigadores dentro de las posibilidades financieras del gobierno federal.

De modo que se puede decir que para los académicos mexicanos, el componente disciplinario implica la obtención del grado de licenciatura y, con base en los datos sobre el número de miembros del SNI, éstos realizan relativamente poca investigación formal misma que no es sometida a la consideración de sus colegas. Según el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (1991: 66) la inmensa mayoría de los profesores universitarios mexicanos "no están realmente capacitados para investigar y su competencia pedagógica es muy limitada. Asimismo, muchos de ellos carecen de una amplia comprensión de su disciplina debido a que durante sus años como docentes han impartido sólo un segmento especializado de la misma, dentro de un plan de estudios estricto y rígido". A pesar de los comentarios anteriores, Boyer, Altbach y Whitelaw (1994) reportan que alrededor de 71% de los académicos encuestados afirmaron que su afiliación disciplinaria era muy importante para ellos. También, Gil Antón *et al.* (1994) reporta que el 49.7% de los académicos encuestados afirman realizar algún tipo de investigación. Dados los estudios formales de los académicos y los tipos

de contratación observados, es interesante preguntarse por el tipo de investigación que los académicos tenían en mente al responder. Gil Antón (1997) especula que la "investigación" a la que se refieren consiste en la obtención de "nuevos" conocimientos por parte del individuo. Es decir que una gran proporción de los académicos mexicanos concibe la investigación como cualquier actividad intelectual diferente a la enseñanza directa. Por consiguiente, puede afirmarse que el papel central del académico es el de transmisor de conocimiento.

El *componente organizacional* de la trayectoria académica o, en otros términos, la forma en la que un académico se involucra y avanza dentro de la jerarquía académica y administrativa de la organización, ha sido poco estudiada en México. No obstante, los académicos mexicanos muestran una fuerte tendencia a permanecer en una institución o hacer pocos cambios durante toda su trayectoria profesional, tan importante es esta tendencia que en muchos casos puede significar permanecer en la misma institución en la que se formaron los académicos. De este modo, mientras 56% de la de los académicos encuestados en Estudio de Carnegie mexicano percibe como muy importante su afiliación institucional, el 88% declararon haber tenido un puesto académicos a lo sumo en una o dos instituciones (Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994). Es más, 78.5% de los encuestados en el estudio de Gil-Antón *et al.* (1994) reportaron en 1992, estar trabajando en la misma institución en la que obtuvieron su primer contrato académico y el 71.1% informó estar trabajando en la misma institución en donde obtuvo el grado de licenciatura (Gil Antón *et al.*, 1994).

Un aspecto estrechamente ligado con el ámbito disciplinario de la trayectoria académica, es el tiempo que toma a un académico alcanzar rangos académicos superiores. Esto se relaciona principalmente con el grado de estudios obtenido. Una vez que un miembro de la planta académica es contratado por una institución de educación superior, la ruta a rangos superiores no es directa, continua, ni ocurre dentro de los lapsos de tiempo planeados por las instituciones para avanzar de un rango al siguiente. García Salord (1996, 2001) ha estudiado este fenómeno en la UNAM y lo asocia con una red compleja de relaciones que involucran el origen social del académico, el momento particular dentro del desarrollo de la educación superior mexicana, las características del apoyo académico que recibieron y su involucramiento en la investigación y/o las actividades de la docencia. Aunada a los factores anteriores, la disciplina en la que se desenvuelven los académicos resulta particularmente importante. En este sentido Grediaga Kuri *et al.* (1997c) reportaron que , para la muestra de su estudio, los académicos en el área de Física muestran un periodo de tiempo más corto entre el término de su licenciatura y el principio de un programa de maestría, que

los académicos en disciplinas como la Sociología (medianas de 0.01 y 2.23 años, respectivamente).

Otro aspecto de la dimensión orgánica de la trayectoria académica, tiene que ver con el criterio de selección que se utiliza para la contratación de académicos. Antes del periodo de expansión de la educación superior, el acceso a una plaza de profesor normalmente ocurría después de una exitosa trayectoria profesional externa. Sin embargo, con el crecimiento del sistema, el aumento de la burocracia en sus instituciones, y la ausencia de procedimientos formales y de criterios de selección para nuevos miembros de la planta académica, se abrieron varias posibilidades para hacerse profesor de una institución de educación superior. Para Gil Antón (1989), por ejemplo, había diversas formas para convertirse en un profesor (y sobre todo académico de tiempo completo) a través mostrar signos de un compromiso disciplinario como el hecho de aspirar a un posgrado en el área, o mediante una especialización profesional que facilitó una invitación a formar parte de la planta académica de una institución, otros mecanismos fueron el derecho sindical generado después de haber servido durante un cierto tiempo en diferentes puestos, o las invitaciones derivadas del conocimiento personal por parte de un administrador de alto rango. Hasta principios de 1980 pocas instituciones de educación superior contaban con procedimientos formales para la contratación de nuevos miembros de la planta académica y aunque tales procedimientos son mucho más comunes hoy en día, no se sabe con detalle cómo funciona realmente el proceso de contratación.

Gil Antón *et al.* (1994) presentan evidencias de que algunos criterios de contratación han cambiado, aunque todavía no alcanzan una formalidad aceptable. Por ejemplo, mientras que el 42.0% de los académicos contratados durante el periodo de 1960 a 1969 ostentaban un grado de licenciatura, este porcentaje subió a 58.4% en el periodo de 1986 a 1992. Paralelamente, los porcentajes de académicos que no han completado siquiera la licenciatura bajaron del 44.0 al 27.2%, durante los periodos antes mencionados.

Respecto al otorgamiento de la definitividad, el 63.1% los académicos encuestados para el estudio Gil Antón *et al.* (1994) reportaron haber obtenido la definitividad, en tanto el 28% de los académicos encuestados en el Estudio Carnegie (Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994: 84) declararon estar de acuerdo con la afirmación de que es difícil obtener la definitividad sin publicar. A pesar de estas cifras generales hay serias limitaciones para entender los procedimientos de proporción y permanencia del personal académico. En uno de los pocos estudios pertinentes a este respecto, Villa Lever (2001), con base en una serie de entrevistas a académicos de sociología de la UNAM, demuestra que tanto la permanencia como la promoción de los académicos son percibidas como poco exigentes e irrelevantes en cuanto a la remuneración económica correspondiente (situación que cambió en forma importante a partir de los años noventa). Al parecer recientemente las promociones han resultado más atractivas, debido a sus implicaciones externas a la institución como la pertenencia al SNI y el acceso a fondos para la investigación o internas con las becas a la actividad académica.

Otro aspecto importante y poco estudiado de la trayectoria organizacional de los académicos, es el proceso por el cual un miembro de la planta académica pasa a formar parte de la administración de la institución. ¿A qué edad sucede, cual es el perfil de los académicos que accede a una posición administrativa? ¿Cuál es la trayectoria académica de un administrador académico? ¿Cuál es la trayectoria administrativa de un académico? Estas son simplemente, algunas de las preguntas que necesitan considerarse para la comprensión cabal de la trayectoria organizacional de los miembros de la planta académica. Sin embargo, se sabe que de acuerdo con la base de datos del Estudio de Rasgos de 1992, que el 27.8% de los académicos encuestados reportaron tener un puesto administrativo dentro de su institución. En las universidades públicas los académicos con puestos administrativos representaron un 27.5% del total de académicos, mientras que en los institutos tecnológicos públicos la cifra correspondiente fue de un 36.9%, y en las instituciones privadas de el 19.2%. Estas cifras concuerdan con la visión que asocia la administración y la burocracia excesivas con las entidades gubernamentales, y que se observa en mucho menor intensidad en las instituciones privadas. Villa Lever (1996) considera a los académicos con funciones administrativas tan importantes en el contexto mexicano, que ha creado una taxonomía de académicos en la que se les clasifica como docentes, investigadores y administradores.

El *componente externo* de la trayectoria académica es referido comúnmente como la "actividad profesional", como si los componentes disciplinario y organizacional no fueran profesionales. Alrededor del 65% de los académicos son contratados por horas, principalmente para la enseñanza. Por consiguiente, es de esperarse que la mayor parte de este segmento tenga cierta actividad profesional fuera de la institución que les proporciona una forma de ganarse la vida. Sin embargo, no es extraño encontrar casos de académicos contratados por horas, que trabajan en más de una institución de educación superior. En este caso, aunque desde la perspectiva de una institución constituyen un profesor de asignatura, están enteramente dedicados a la enseñanza en la educación superior. En cualquier caso, el hecho es que una vez más, se cuenta con muy poca información con respecto a la dinámica profesional externa de los académicos mexicanos. El Estudio de Rasgos (1992), reporta que el 62.5% del total de académicos realizan alguna actividad profesional aparte de sus responsabilidades académicas (Gil Antón *et al.*, 1994). Específicamente, a continuación se presentan las cifras por tipo de institución: 63.5% en las universidades públicas, 47.7% en los institutos

tecnológicos públicos, y 72.6% en las instituciones privadas. Es interesante notar que tales cifras son inversamente proporcionadas a los porcentajes de académicos con un nombramiento de tiempo completo y que tienen la definitividad en cada tipo de institución.

Aunque sería lógico pensar que los académicos de tiempo completo no estarían involucrados en actividades profesionales externas, el hecho es que sí lo está ya que el 46.3% de los académicos con un puesto de tiempo completo, reportó ejercer actividades profesionales simultáneas, proporción alta si se compara con el 75.0% de los académicos de contratados por horas que tienen también actividades profesionales adicionales al trabajo universitario (Gil Antón *et al.*, 1994). En muchos casos, probablemente, los académicos se ven forzados a esta situación dados los bajos sueldos que perciben. Por ejemplo, en 1987 una importante universidad estatal requirió a los académicos de tiempo completo, reducir sus horas de trabajo a sólo 24 por semana, proporcionándoles la oportunidad de tener otro trabajo (Villa Lever, 1993).

Un aspecto poco investigado de la trayectoria externa de los académicos de tiempo completo, que habiendo tenido una trayectoria organizacional exitosa, optan por la política, la administración pública o la iniciativa privada. Los cuerpos académicos de algunas instituciones de educación superior podrían considerarse como grandes vetas para el reclutamiento para las élites del sector público y privado; los ejemplos más notables de esto serían la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Estudiar este fenómeno a profundidad resultaría muy interesante. Villa Lever (1996: 223), al discutir la categoría administrativa de los académicos, hace una distinción entre aquéllos académicos que ayudan a su institución a través de su propia trayectoria, y reconoce la existencia de otros académicos que "están acostumbrados al poder y a sus privilegios y orientan sus decisiones más por los intereses políticos del grupo al que pertenecen, que por un interés real en el desarrollo académico e institucional".

El trabajo académico

Antes de proceder a la discusión de la naturaleza de trabajo académico en la educación superior mexicana, será conveniente analizar el rol académico en los Estados Unidos, dado que su sistema de educación superior está considerado como uno de los más exitosos del mundo. Según Bowen y Schuster (1986) el personal académico, apoyándose en un aprendizaje unificado, un acercamiento intelectual o escolástico, desempeña cuatro funciones principales interconectadas en las instituciones de educación superior:

docencia, investigación, servicio público y gestión institucional. Aunque la actividad curricular se ha considerado tradicionalmente sólo como investigación, Boyer (1990) ha propuesto recientemente que la noción de las actividades curriculares se extienda para incluir no sólo la generación de conocimiento, sino también su enseñanza, integración y aplicación. Éste es el marco de referencia dentro del que discutiremos la naturaleza del trabajo académico en el caso de los académicos mexicanos.

Paralelamente a los cambios que han experimentado la educación superior mexicana y su personal académico, ha cambiado la noción de lo que constituye el trabajo académico. En general, podemos identificar tres periodos en la evolución del concepto de trabajo académico dentro de la educación superior mexicana. Éstos corresponden aproximadamente con los cambios en la estructura del mercado laboral académico (Gil Antón, 1989). En primer lugar y hasta 1960, ser un miembro de la planta académica o un académico implicaba, esencialmente, ser un *catedrático,* un profesional prestigioso que dictaría un par de cursos a lo sumo en la universidad local. Aunque había algunos profesores de tiempo completo que estaban enteramente dedicados a la enseñanza, y algunos que incluso estaban involucrados en la investigación (Aguirre Lora, 1988), un observador contemporáneo de aquéllos tiempos no muy distantes, Mendieta y Núñez (1953: XCVII), afirma lo siguiente:

> la mayor parte de la planta académica invierte en la docencia sólo un par de horas que roban a sus actividades profesionales, en las que concentran sus intereses vitales debido al hecho de que constituyen la fuente principal de su ingreso. El profesor universitario no vive de la universidad; brinda este servicio debido a que ser un catedrático le ayuda a consolidar su prestigio, por esta razón acepta el sueldo miserable que se le paga; considera que da más de lo que recibe y no se siente obligado a hacer más de lo que hace.

Mientras las instituciones de educación superior se mantuvieron pequeñas y se orientaron a preparar profesionistas al nivel licenciatura, fue suficiente este tipo de personal académico para llevar a cabo las tareas de instrucción. Sin embargo, con la expansión del acceso a la educación superior a principios de la década de los setenta y la contratación de nuevo personal académico para satisfacer la demanda estudiantil, surgió un nuevo papel académico. Se requería un número mayor de profesores para dedicarse exclusivamente a sus instituciones, aunque su ocupación fundamental era la docencia, dado que ésta era el área con mayor necesidad de personal. En este periodo, el académico no era más un catedrático, sino un maestro de educación superior. Paralelamente al surgimiento de este nuevo papel

del profesional docente (Aguirre Lora, 1988), se llevaron a cabo una serie de programas de desarrollo profesional enfocados a aumentar las habilidades pedagógicas de la planta académica. El nuevo profesional de educación superior tuvo que ser entrenado para hacer su trabajo. De modo que, los inicios de los ochenta vieron surgir a un profesor que había sido profesionalizado en su papel como instructor, incluso en términos de la investigación para su práctica educativa, pero aún poco profesionalizado en su disciplina (Aguirre Lora, 1988), en la cual contaría, a lo sumo, con un grado de licenciatura.

Al caer México en 1982 en una profunda crisis económica, se atribuyó a la educación superior, la baja competitividad del país en la economía global (Lorey, 1993). Se cuestionó la eficacia de la educación superior en la formación de profesionales y su escasa participación en la investigación básica y, aún más urgente e importante, en la investigación aplicada. Como consecuencia, se exigió a los académicos realizar ambas funciones, docencia e investigación, poniendo un énfasis especial en la investigación aplicada. La vertiente de la investigación en esta doble función se fortaleció particularmente en 1984, con la creación del SNI que otorgaba incentivos económicos a los miembros de la planta académica que estuvieran en posibilidad de demostrar a un comité de colegas que realizaban investigación de alta calidad (Lovell y Sánchez Soler, 1995). Este programa se inició como forma de detener la migración de investigadores de élite al sector privado o al extranjero en un contexto de una gran disminución en los sueldos de los académicos. Sin embargo, una consecuencia imprevista fue la depreciación del reconocimiento social otorga a la docencia. De modo que, los académicos que fueron contratados con el propósito original de enseñar vivieron una situación en la que su contribución institucional ya no era prioritaria. Es en este contexto que el título del ensayo de Aguirre Lora (1988) resulta muy descriptivo: "Una crisis dentro de una crisis: la identidad profesional de los profesores universitarios".

Así, para mediados de los ochenta las actividades de investigación habían sido incorporadas plenamente a las funciones académicas. Posteriormente, a fines de esa misma década y parcialmente como consecuencia de una política pública que exigía a la educación superior responder a las necesidades del sector privado, las actividades de servicios profesionales o investigaciones patrocinadas lograron un lugar más dentro de las tareas del académico mexicano. Consecuentemente la noción actual del quehacer académico incluye la docencia, la investigación y los servicios profesionales. Se entiende, sin embargo, que tales roles son generales y que las actividades específicas que se realizan, por ejemplo en la investigación, dependen de una disciplina y de un área particular aunque en un momento dado podrían propiciar la acción individual en vez de la participación grupal

(Chavoya Peña, 2001; de Ibarrola, 1989). Por otro lado, parece haber confusión en algunos programas de incentivos que, aunados al discurso de las autoridades institucionales, se refieren a las tres funciones mencionadas y sobre todo a las dos primeras, como si pudieran realizarse al mismo tiempo. Garritz Ruiz (1997) ha criticado el concepto de que dado que algunas instituciones realizan ambas funciones, docencia e investigación, se espera que los académicos sean igualmente competentes en ambas actividades. Tal juicio asemeja críticas comparables (por ejemplo, Crimmel, 1984) hechas en Estados Unidos a la figura del maestro-académico, sobre todo en el contexto de los tecnológicos de artes liberales.

Adicionalmente, aunados a la aparición de esta noción compleja del trabajo académico, han surgido varios "mitos y paradojas" asociados. Aunque no puedan relacionarse de una manera simple o directa, dichas proposiciones se vinculan a alguno de los siguientes factores contextuales. 1) la naturaleza indiferenciada de las instituciones de educación superior, 2) la estructura institucional más común que se organiza en escuelas, facultades e institutos de investigación, 3) los centralismos y el modelo autoritario de gestión institucional que prefiere tratar con entidades homogéneas (como por ejemplo, un solo tipo de programas de desarrollo académico para todos los miembros de la planta académica) y, finalmente, 4) la noción de que, en su calidad de "trabajadores intelectuales" todos los académicos deben ser tratados de igual manera. Casillas, Gil Antón, Grediaga y Pérez Franco (1989) han identificado cinco mitos. El primero se refiere a la asunción de que todos los académicos son iguales independientemente de factores tales como el nivel de estudios formales, el área disciplinaria y profesional y el tipo de nombramiento. En segundo lugar está la asunción de que la definitividad debe garantizar la estabilidad en el empleo independientemente de la productividad del académico. El tercero es la idea de que todos los miembros de la planta académica son capaces de, y por consiguiente deben estar involucrados en las actividades de docencia e investigación, independientemente de las características personales (nivel de estudios, disciplina, tipo de contrato, etc.) e institucionales (nivel de programa, infraestructura de apoyo, misión institucional, etc.). El cuarto es la expectativa de que el trabajo interdisciplinario simplemente ocurrirá como consecuencia de reunir a los académicos de disciplinas diferentes. Y el quinto es la idea de que el mundo académico debe ser gobernado de forma democrática a pesar de las grandes diferencias que existen entre los miembros de la planta académica. Como puede apreciarse, esperar que cada miembro de la planta académica realice todas las funciones académicas probablemente está fuera de contexto con la realidad de la educación superior mexicana, y evaluarlos según tal expectativa esta absolutamente fuera de lugar.

Independientemente de la imagen del académico ideal, los académicos mexicanos muestran preferencia por la docencia. Según el Estudio Carnegie mexicano de 1992, el 65% de los académicos encuestados declararon inclinarse principalmente por la docencia más que hacia la investigación (Gil Antón, 1996a). También, el 57% de los académicos declararon que la docencia debería ser el primer criterio para la promoción. Sin embargo, Gil Antón *et al.* (1994) reportan que sus encuestados, al ser interrogados acerca de cual debe ser el criterio central para determinar el prestigio académico, declararon, en primer lugar, el prestigio profesional externo, en segundo los grados académicos, y en tercero las preferencias de los estudiantes en términos académicos[27]. En los institutos tecnológicos públicos y las instituciones privadas, la evaluación de los académicos por parte de los estudiantes ocupó el segundo lugar entre los criterios para determinar el prestigio académico, mientras que en las universidades públicas ocupó el quinto lugar. Esta información sugiere lo importante que sería hacer un estudio detallado y un análisis de las perspectivas de los académicos sobre su propio trabajo y sobre los factores que consideran de impacto en su prestigio.

Finalmente y antes de cerrar la discusión sobre la naturaleza del trabajo académico, es necesario considerar la participación de los académicos en la gestión institucional. Con el crecimiento de la educación superior durante los setenta, surgió el sindicalismo académico y con él la demanda por abrir espacios para la participación de la planta académica en la gestión institucional. Sin embargo, hacia fines de la década el sindicalismo fue confinado –por medio de una enmienda constitucional– exclusivamente a los asuntos de tipo laboral, cuya relevancia no es central para la vida académica e institucional. No obstante, ninguna iniciativa de orden colegiado respondió a la demanda sindical de participación efectiva de la planta académica en la gestión institucional. Dicha participación ha sido de carácter individual más que de orden colegiado, a pesar de estar aparentemente presente en los estatutos de las instituciones de educación superior mexicanas. Por otro lado, en algunas universidades estatales el asunto de la participación fue llevado al extremo en que tanto académicos, como estudiantes e incluso personal administrativo, tienen derecho a votar para elegir al rector de la institución. Esta situación ha ido cambiando desde principios de los noventa sin embargo, el recuerdo de las experiencias negativas del pasado, aunado a la burocracia sindical, han hecho de la participación en la gestión institucional, un asunto que provoca apatía entre los académicos. A pesar

[27] Debido a que el ítem de esta descripción estaba formulado de manera ambigua, en lo referente a las preferencias estudiantiles, no es posible determinar si tal preferencia es por la evaluación estudiantil del trabajo de los académicos.

de que muchas instituciones cuentan con entidades legislativas en las cuales, según los estatutos institucionales, se contempla la participación académica, existe un sentimiento generalizado de que la participación sustantiva y efectiva de la planta académica es muy limitada (López Zárate, 2000; Tapia Uribe, 2000). De hecho, los académicos que respondieron al Estudio Carnegie mexicano (1992) perciben ciertos aspectos de la gestión (la selección de las autoridades y la determinación de prioridades presupuestales, por ejemplo) como muy centralizados en la práctica (Gil Antón, 1996a). En concordancia con estos datos está el hecho de que el 54% de los encuestados estuvieron de acuerdo con la afirmación de que la comunicación entre académicos y autoridades es pobre; también 54% estuvieron de acuerdo con la afirmación de que la administración es a menudo autocrática, y sólo el 33% estuvo de acuerdo con la afirmación de que las autoridades desempeñaban un liderazgo competente (Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994).

El discurso de las autoridades institucionales está basado en la noción de que los buenos académicos realizan docencia, investigación, servicio público, y nada más, sobre todo si la participación adicional implica, en algún sentido, cuestionar la dirección institucional. Por esta razón no resulta sorprendente que el 68% de los académicos en el Estudio Carnegie 1992 consideraron estar de acuerdo con la afirmación de que la falta de participación de la planta académica es un problema considerable (Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994). Aunque gestión universitaria está intrínsecamente relacionada con la política y el poder, y por consiguiente, constituye una área sensible, existe una gran necesidad por continuar la investigación en esta área.

El mercado laboral académico

Un mercado surge cuando por un lado existe una demanda por un artículo, servicio, o producto, y por otro, un suministro con el cual se espera satisfacer tal demanda. En el caso del mercado laboral académico, estos dos factores siempre han estado presentes en la educación superior mexicana. Sin embargo, lo que ha cambiado durante las últimas cuatro décadas en México, es la estructura del mercado laboral académico.

En general y en gran medida como consecuencia de los cambios descritos con anterioridad, ha surgido un nuevo mercado académico. Hoy en día este mercado se caracteriza:

> por una estructura de oportunidades y redes configuradas al nivel institucional, con sus formas y su *ethos* organizacionales (...) En el contexto de estas redes, tanto las trayectorias como las aspiraciones, intereses y clientelas están estructurados de modo que no se limitan necesariamente

por las fronteras institucionales, dado que algunos de estos mercados pueden establecer relaciones con otras organizaciones y/o mercados externos (Kent, 1987: 78).

Sin embargo en el caso de las instituciones mexicanas de educación superior, la dinámica de estos mercados no siempre ha sido de asistencia mutua, como muestra Kent (1987) en su análisis del proceso de masificación de la UNAM, que promovió la consolidación de una burocracia cuya agenda principal, fue su propia consolidación tanto dentro como fuera de la institución, en vez de promover el mejoramiento de aspectos sustantivos relacionados con la educación superior, entre los que se puede incluir a los propios académicos.

Entre las nuevas características del mercado laboral académico, se pueden mencionar las siguientes: el cambio en la proporción de los tipos de contratación (por horas, tiempo completo), el crecimiento del número de puestos (en los últimos 40 años), la ampliación de funciones a realizar (docencia, investigación, actividades de apoyo al estudiante, servicio social, y en algunas instituciones gestión institucional) y el nivel de estudios necesario para desarrollar las funciones anteriores (licenciaturas, maestrías y doctorados).

Los requisitos que exige el nuevo mercado laboral académico tienen un efecto importante en la proliferación de programas de posgrado y en la demanda publicitada, (pero fundamentalmente no atendida) de exigir a los aspirantes a académicos la obtención de un posgrado antes de asumir un puesto académico. Algunos observadores temen que este credencialismo no conducirá necesariamente a buenos resultados y proponen delinear y fomentar una estrategias de largo plazo.

Un elemento central para entender el mercado laboral académico es la evolución de los sueldos académicos. En la UNAM, la institución guía al nivel nacional, los salarios cambiaron dramáticamente de 1976 a 1990. Entre 1975 y 1990 el salario real de los académicos disminuyó aproximadamente 70% (Martínez della Rocca y Ordorika Sacristán, 1993), un decremento bastante dramático que explica las razones que obligaron al gobierno federal a crear el SNI y a asignar recursos financieros para la creación de sistemas de incentivos al desempeño que permitieran retener a los académicos en las instituciones de educación superior. Al analizar este fenómeno resulta sorprendente que el sistema mexicano haya podido sobrevivir a tal devaluación del ingreso de su personal académico de educación superior.

Como sucede con el tema anterior, hay aspectos del mercado laboral académico de los cuales no se cuenta con información suficiente, bien, la

información con que se cuenta no refleja los cambios de forma tan evidente como en otros aspectos de vida académica. Por ejemplo, es sabido que los académicos suelen ser contratados por la misma institución de la que egresaron. Por otro lado, no se sabe a detalle cómo es que contactan y contratan a los nuevos las diferentes instituciones.

Asuntos relevantes para los académicos

En esta sección se hará mención a cuatro asuntos particulares en relación con los académicos que merecen especial atención. Éstos son: el sindicalismo de la planta académica, los programas de desarrollo profesional, la evaluación y los esquemas de clasificación de académicos.

El sindicalismo de la planta académica

Con el incremento de la demanda de acceso a la educación superior que alcanzó su máximo durante los setenta, el sistema educativo tuvo que contratar a un gran número de académicos. Por otro lado, las burocracias de la educación superior crecieron a un ritmo aun mayor. Los nuevos académicos, en general, carentes de un marco de referencia significativo con respecto a su disciplina se afiliaron a la institución contratante, incluso, en muchos casos, su relación con la institución se centró básicamente en los cursos que impartían. La falta de un proyecto académico de largo aliento, aunado al hecho de que durante los setenta la vida política pública mexicana era muy limitada, hicieron de las instituciones de educación superior, y específicamente de las universidades públicas, un foro para los activistas políticos. Los sindicatos fueron una de las consecuencias de este fenómeno.

El sindicato de académicos de la UNAM se fundó en 1972, y durante los años siguientes se crearon sindicatos en todas las universidades públicas (García Salord, Landesmann y Gil Antón, 1993). Durante la década de los setenta hubo una lucha constante entre los sindicatos y las instituciones alrededor de asuntos relacionados con los salarios y otras condiciones laborales. Sin embargo, un conflicto de mayor importancia era el relativo a la participación de los sindicatos en los procesos de contratación, promoción y otorgamiento de la definitividad a los académicos. Como estrategia para obtener una influencia significativa en este renglón varios sindicatos impulsaron el proyecto de creación de un sindicato nacional de profesores universitarios. Dicho esfuerzo no prosperó y hoy en día cada institución cuenta con su propio sindicato académico (Samaniego López, 1997). Al final de la década una iniciativa definió, a través de una enmienda constitucional, que las relaciones laborales dentro de las instituciones de educación superior serían reguladas por normas diferentes para el personal

académico y para el personal administrativo (García Salord, Landesmann y Gil Antón, 1993). Durante los ochenta, y en el contexto de una situación económica muy restringida, en la que el gobierno federal congeló el presupuesto para la educación superior, los sindicatos jugaron un papel muy limitado en la vida académica.

Los sindicatos crearon otra burocracia y parcialmente como consecuencia de ello, la burocracia global de las instituciones creció, asumiendo un papel más influyente en asuntos ajenos a las negociaciones sindicales (Kent, 1987), de un modo similar a lo que ocurrió con la educación superior en los Estados Unidos (Schuster, 1977).

Asociada con el estudio de aspectos sindicales, la participación académica en la gestión institucional ha sido analizada por algunos investigadores (García Salord, Landesmann y Gil Antón, 1993). Gil Antón (1987) analizó el nivel de participación de los académicos, en una unidad de la UAM, en la elección de representantes en los cuerpos colegiados, y concluyó que existen procesos de toma de decisiones reales y formales, que la participación electoral (el proceso formal) es importante cuando los arreglos políticos previos (el proceso real) no alcanza a concretar acuerdo alguno.

Como sucede con muchos otros asuntos, este tipo de investigaciones han sido realizadas principalmente en México, D.F., y persiste la urgente necesidad de complementar sus resultados con estudios llevados a cabo en instituciones de educación superior fuera del área metropolitana de la ciudad de México.

Los programas de desarrollo profesional dirigidos a académicos

En los setenta se implantaron diversas iniciativas al nivel nacional enfocadas al desarrollo profesional de la docencia. Según Díaz Barriga (1988) tres factores influyeron, en éstos y otros esfuerzos posteriores en el área. El primero fue el número de contrataciones para satisfacer el incremento en la demanda de acceso a la educación superior; el segundo, la política de conciliación del gobierno federal hacia la comunidad académica después de lo ocurrido con el movimiento estudiantil de 1968 y, el tercero, un contexto internacional en el que se percibió una crisis en la educación y se consideró como un componente importante de la solución el desarrollo del profesorado en técnicas pedagógicas. Se esperaba que los programas de desarrollo calmaran a la comunidad académica y sirvieran para recobrar su respaldo político, aumentaran su eficacia y productividad, y por último, mejoraran la calidad de sus egresados (Morales y McGuinn, 1982).

En este contexto se creó en 1970, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Desde entonces ha sido responsable del programa de

becas de posgrado más extenso en México (CONACyT, 1994). Por otro lado, ANUIES pudo crear en 1972 el Programa Nacional de Formación de Profesores que fue el primero de su tipo. Después de esta novedosa iniciativa la ANUIES tuvo un papel central en la formulación de los programas nacionales de desarrollo académico de 1978, 1986 y 1994 (ANUIES, 1994). Sin embargo, el último programa, Programa de Mejoramiento del Profesorado del las Instituciones de Educación Superior (PROMEP) es manejado por la SEP (SEP y ANUIES, 1997).

Salvo las iniciativas de 1993 y 1996, todos los programas nacionales de desarrollo académico tenían como su meta central la mejora de las habilidades docentes. Recíprocamente, se prestó poca atención a la dimensión disciplinaria o a la necesidad de los académicos de incrementar su formación más allá la licenciatura. Como ha declarado un participante y miembro principal de este movimiento, se podría afirmar que hubo un énfasis desmedido en el desarrollo profesional de los académicos sobre todo entendido, como la formación pedagógica o didáctica(...) Se dio por sentado que los profesores detentaban el conocimiento de su profesión, que sabían qué enseñar, pero les faltaba el conocimiento de cómo enseñarlo(...) Se pusieron muchas expectativas en el mejoramiento de los académicos como la solución a los problemas universitarios y como la base de los procesos de innovación y de reforma de las universidades (Arredondo Galván, 1988: 22).

Los programas de desarrollo académico consistían en cursos y talleres aislados, diplomados y, a finales de los setenta, en programas de maestría en educación (Díaz Barriga, 1988). Existe una perspectiva oficial optimista que sostiene que estos programas tuvieron un impacto positivo tanto en el profesorado como en el ambiente institucional para la enseñanza, sin embargo, se cuenta con poca información que proporcione una valoración justa que apoye tal optimismo (Martínez Rizzo, 1988). Incluso hay autores que son más drásticos en su juicio; Morales y McGuinn (1982: 544) sintetizan el esfuerzo de los programas de mejoramiento académico de los setenta de la siguiente manera:

> El modelo de tecnología educativa ha sido probado en los centros para el desarrollo académico en México desde 1972. En un principio, la demanda por cursos y talleres fue alto; la mayoría de los profesores mostró interés por incrementar sus habilidades y su conocimiento. Hoy en día, el entusiasmo por la novedad se ha desgastado. Ninguna de las universidades ha experimentado ningún cambio significativo, y los diagnósticos realizados en 1980 se reportan las mismas quejas con respecto a la docencia que eran comunes en 1972. No existe evidencia alguna de que el modelo haya funcionado.

Entre los factores que se han mencionado para entender estos resultados están los siguientes: una concepción del papel e identidad académica limitada a la docencia, omisión del contexto institucional y social en el que la enseñanza tiene lugar, el centralismo y la naturaleza autoritaria de las instituciones de educación superior mexicanas que desalentaron el ambiente colegiado y la participación académica en la gestión institucional, el número reducido de puestos académicos de tiempo completo, y el papel ambiguo de los centros y programas de desarrollo académico, en el sentido de que por un lado, promovían iniciativas académicas, y por otro, servían como instrumento de control de las autoridades institucionales en los esfuerzos de modernización (Díaz Barriga, 1988; Morales y McGuinn, 1982).

Pese a esta evaluación de los programas de desarrollo académico, es evidente que indudablemente marcaron a la educación superior mexicana. En la actualidad casi cada institución importante cuenta con un programa de desarrollo académico de algún tipo. También, algunos de estos programas adoptaron posturas educativas progresistas que constituyeron un estímulo tanto para una exploración conceptual más amplia del campo educativo, así como para una mayor y mejor investigación educacional (Díaz-Barriga, 1988).

En contraste con los esfuerzos dirigidos a mejorar las habilidades docentes de 1970 y 1980, el Programa Nacional de Superación del Personal Académico de 1994 (SUPERA) estaba enfocado a aumentar el nivel de formación de los académicos, por medio de becas para el personal académico y apoyo financiero para los programas nacionales de posgrado (ANUIES, 1994). Una característica distintiva de este programa fue la propuesta explícita de proporcionar un mayor apoyo a las instituciones menos desarrolladas y promover la creación de programas de posgrado no tradicionales. En 1995 se presentó un breve reporte (Knochenhauer, 1995) acerca de cómo estaba funcionando este programa de ANUIES, sin embargo, en 1996, sin considerar que este tipo de programas necesitan ser evaluados en lapsos de tiempo más largos, el programa SUPERA fue reemplazado por el PROMEP, a cargo de la SEP. Es interesante notar que el gobierno federal tiene problemas para operar programas alternativos simultáneos, y opta por apoyar un sólo tipo de programa a la vez, con la consecuencia infortunada de que cada vez que la administración federal cambia, hay una fuerte probabilidad de que el programa en turno cambie, sin importar los efectos que esto pueda tener.

Un aspecto interesante del PROMEP es que requiere de las instituciones, y sus respectivas unidades, diferenciarse para determinar el nivel de estudios deseable para su planta académica. Específicamente, el grado a exigir dependerá del nivel de estudios que se ofrezca (programas de dos o cuatro años, especialidad, maestría y doctorado) y la orientación de las disciplinas en cuestión (aplicadas, artes aplicadas, ciencias aplicadas, académica y mixta), no al nivel institucional, sino al nivel de unidad académica, que en este contexto se le llama dependencia de educación superior (DES)[28]. Con base en lo anterior, se ponen a disposición los fondos para apoyar los programas que las instituciones registraron ante la SEP. Además de apoyar el desarrollo académico, PROMEP fomenta la implantación de mejores condiciones institucionales que promuevan el trabajo académico de alta calidad, no obstante al enumerar las funciones principales del quehacer académico no se considera la gestión institucional. Se espera que el programa ayude a incrementar el número de académicos de tiempo completo con doctorado en el periodo de 1996 a 2006, del 11 al 22% (SEP y ANUIES, 1997)[29]. Esta meta implica que debe de haber alrededor de 2,000 nuevos doctores por año. Gil Antón (1996b) advierte del peligro de un proceso de titulación masiva desprovisto de méritos substantivos, si no se consideran las limitaciones del sistema mexicano de educación superior. Hace un recordatorio del entusiasmo asistente a la inauguración de la Universidad Nacional (posteriormente UNAM) en los albores del siglo XX, cuando un selecto grupo de profesores fueron nombrados doctores por simple decreto (Garciadiego, 1996; Gil Antón, 2000).

Despacio, erráticamente, y a veces con importantes retrocesos, y a pesar del hecho de que todavía no se han recuperado los niveles de ingreso de anteriores a 1982 (Martínez della Rocca y Ordorika Sacristán, 1993), las condiciones generales del profesorado han mejorado desde principios de los setenta. Algunos dirían que la mejora se debe a los programas antes descritos, pero también puede decirse que ha sido *a pesar* de ellos. Un análisis detallado de estos programas está más allá del alcance de esta revisión, pero es importante hacer recalcar lo siguiente. Uno de los problemas principales de estos esfuerzos ha sido que, en general, en el diseño y aplicación de los programas –ya sea proveniente de México, D.F. o de la administración local de la institución– no se ha tomado en cuenta, de una manera significativa,

[28] Las disciplinas aplicadas son aquellas cuyos egresados se espera se dediquen a la práctica profesional (por ejemplo Contabilidad, Derecho, etc.). Las Artes Aplicadas son áreas en las que los egresados también trabajarán profesionalmente, pero especializándose a través de cursos intensivos (por ejemplo Artes, Diseño Gráfico, Arquitectura, etc.). Las Ciencias Aplicadas también se orientan profesionalmente, pero incluyen una cantidad considerable de cursos de ciencias (por ejemplo Ingeniería, Medicina, Economía, etc.). Los programas académicos son aquéllos en que los egresados se dedicarán a la docencia y/o la investigación (por ejemplo Física, Matemáticas, Historia, etc.). Finalmente, los programas mixtos permiten a sus egresados la posibilidad de involucrarse en actividades académicas o profesionales (por ejemplo Psicología, Química, etc.) (SEP y ANUIES, 1997).

[29] Recordar que para 1994-95 un 5.1% del total de académicos mexicanos tenían un doctorado (SEP y ANUIES, 1997).

la contribución de los propios académicos. Inclusive para efectos prácticos los académicos han sido el *objeto* de los programas de desarrollo profesional y no *sujetos* involucrados en ellos. Dicho de otra forma, los académicos no han conseguido apropiarse de estos programas (Wheeler y Schuster, 1990), y en esta medida, el personal académico mexicano no ha logrado tener suficiente control sobre su propio destino (autonomía profesional), y por consiguiente, todavía no puede ser considerada como una profesión en el sentido estricto del término (Young, 1987).

La evaluación académica

Como se mencionó anteriormente, el énfasis en la evaluación constituye uno de los más recientes proyectos en políticas estatales en relación con la educación superior. Los académicos han estado sujetos a políticas de evaluación a través de varios mecanismos. Primero, el SNI se implantó en 1984 como una manera de aumentar el ingreso de un selecto grupo de académicos investigadores cuyo trabajo fue juzgado cualitativamente como adecuado por un comité de colegas. Se implementó dos años después de la crisis económica de 1982, tuvo éxito en detener la fuga de cerebros de las instituciones públicas de educación superior, en apaciguar a un sector de intelectuales potencialmente importante, y aislar al gremio académico en etapa de gestación de un potencial movimiento nacional en demanda de mejoras salariales. Posteriormente, en la misma década se llevaron a cabo varios programas de incentivos enfocados a mejorar los salarios académicos, como una manera de incorporar en este esquema al total de la planta académica. Actualmente se puede decir que este tipo de programas se están implantando al nivel nacional. Con el fin de apoyar dichas iniciativas, ANUIES ha organizado talleres para informar sobre el desarrollo y evaluación de dichos programas de incentivos (Fresán *et al.*, 2000).

Todas estas medidas han generado una amplia discusión dentro de la comunidad académica. Los críticos del SNI han declarado que sus criterios de evaluación premian la cantidad y no la calidad y el trabajo original; que no toman en cuenta los diferentes contextos de investigación, incluyendo el contexto financiero prevaleciente en que distintas regiones e instituciones del país; que no fomenta la creación de una cultura científica nacional, al punto de darle más importancia a las publicaciones periódicas extranjeras y en otros idiomas; que no reconocen las diferencias disciplinarias por lo que se refiere a tiempos y procesos de investigación, mecanismos de publicación y tipos producción; y que no estimulan a los científicos e investigadores jóvenes y prometedores (Anaya Velázquez, 1992; de Ibarrola, 1994; de la Peña, 1993). Por otro lado, los defensores del SNI sostienen que, a

pesar de que sus criterios de evaluación pueden mejorarse, el requisito básico de arduo trabajo y calidad es esencialmente válido. Sin embargo, los argumentos han alcanzado algunas posiciones extremas, por ejemplo Cereijido (1992: 247), al disputar el alegato de que el contexto institucional debe tenerse en cuenta en la evaluación de un investigador, argumenta que "un investigador *profesional*.(...) debe saber seleccionar un lugar de trabajo adecuado, y estar consciente de que cuando selecciona uno en que no puede desarrollar sus proyectos, una de tres cosas tiene que suceder: que cambie de proyectos, que cambie de lugar de trabajo, o que acepte las consecuencias". No es de sorprender entonces que de Ibarrola (1992b) acuse al SNI de promover el "Efecto Mateo": de dar aún más a quienes más tienen (Merton, 1968/1973).

Por otro lado la evaluación institucional y los sistemas de incentivos dirigidos a los académicos, no sólo han considerado la investigación, también han tomado en cuenta, en diferentes medidas dependiendo de la institución, a la docencia, el servicio social y la colaboración institucional. Por esta razón, los sistemas de incentivos han beneficiado a una proporción más amplia de la planta académica, a pesar de que los incentivos monetarios, por lo general, han estado más al alcance de los académicos investigadores de tiempo completo. Los partidarios de la evaluación tienen la expectativa que esta visión, si se implanta adecuadamente y cuenta con una alta participación de los propios académicos (Gil Antón, 1991), ayudaría a mejorar los procesos de acceso, promoción y otorgamiento de la definitividad y que promovería una cultura en la que estarían más involucrados en la docencia, la investigación, el servicio y las actividades de gestión institucional. Por otro lado, los críticos del movimiento de evaluación señalan la necesidad de un aumento general de los salarios académicos, una aplicación diferencial de la perspectiva de la evaluación, que dependa de la tradición de cada institución en particular y una transferencia de la autoridad académica, a los cuerpos responsables de implantar los sistemas de incentivos (Evaluación de Académicos, 1991).

Un aspecto importante en cuanto a los programas de incentivos es la falta estudios a cerca de su efecto sobre el trabajo de los académicos (Grediaga Kuri, 2001). Entre los pocos estudios que evalúan el impacto académico de estos programas, López Zárate (1991) y Krotz (1993) han reportado algunos resultados de la aplicación de los nuevos sistemas de incentivos en la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Autónoma de Yucatán. En general, estos autores presentan una apreciación cuantitativa optimista de estos sistemas, en base a que han mejorado el ingreso de los académicos, por lo menos hasta un cierto punto. Sin embargo, ambos llaman la atención en algunos aspectos que necesitan ser considerados si se

quieren mejorar los sistemas de incentivos. Entre los factores que mencionan, se encuentran los siguientes: que los estímulos financieros no constituyan un porcentaje tan alto del ingreso neto de los académicos (como sucede actualmente); que se otorguen considerando el trabajo realizado en intervalos mayores a los actuales (uno o dos años) que consideran valoraciones cualitativas del trabajo de la planta académica en lugar de basarse casi exclusivamente en valoraciones cuantitativas; que se preste atención al impacto de estos sistemas de incentivos en el trabajo, para evitar una tendencia excesivamente competitiva entre los académicos, o por el contrario, la tendencia a limitarse a cumplir con lo que se exige y nada más (Ibarra Colado, 1994; López Zárate, 1991; Krotz, 1993). Díaz Barriga (1996) ha estudiado por medio de entrevistas, el impacto de los programas de incentivos en investigadores de la UNAM. Este autor describe un efecto negativo en la moral de los académicos y hace notar que estas medidas dirigidas a incrementar la productividad representan menos del 10% del salario de un académico en los Estados Unidos, mientras que en México estos mismos programas pueden llegar a representar hasta dos terceras partes del ingreso de un académico. Estas observaciones y los resultados arrojados por dicho estudio, han abierto una área de investigación que necesita ser explorada con mayor profundidad, en parte debido a que el intercambio de información sobre los resultados de los diferentes programas de incentivos es muy escaso. Por esta razón, Galaz Fontes, Cordero Arroyo y Sevilla García (2000) reportaron los resultados obtenidos dentro del programa de incentivos de la UABC después de que se realizaron importantes cambios, como el separar el proceso de evaluación de académicos dependiendo de su actividad principal (por ejemplo, docencia o investigación).

Los tipos de académicos

Así como el sistema mexicano de educación superior ha evolucionado, también han cambiado los tipos de académicos que trabajan en él. Este carácter cambiante de la planta académica está particularmente asociado a factores disciplinarios y contextuales. En este sentido, Landesmann (2001) ha documentado en el campo de bioquímica de la UNAM, la aparición de académicos que pueden ser clasificados principalmente como administradores, investigadores o docentes. Además de la diversidad de perfiles académicos a lo largo de la historia del sistema de educación superior, ha habido en todo momento, y hasta la fecha, una gran heterogeneidad bajo el término genérico de académico. De hecho, las únicas características comunes son el hecho de ubicarse en una institución de educación superior y de que su trabajo generalmente se relacione con la producción y transmisión del conocimiento y la cultura, asociados a una disciplina (Clark, 1987, García Salord,

Landesmann y Gil Antón, 1993). En un esfuerzo por distinguir los diferentes tipos de académicos, y dado que las categorías de contratación no necesariamente corresponden al nivel de involucramiento de los académicos mexicanos con el quehacer universitario (Gil Antón *et al*, 1994; Gil Antón, 1996a) consideran la importancia otorgada por los propios académicos a su sus remuneraciones (universitarias), en relación con su ingreso total, en caso de que cuenten o no, con otro empleo retribuido. Con base en ello, establecen dos categorías, aquéllos con completa dedicación a la vida académica y aquéllos una dedicación marginal. Los autores muestran que estos dos grupos difieren en varias características significativas (por ejemplo, tipo de contratación, actividades preferidas, y formación académica).

De un modo similar a la distinción hecha por Finkelstein, Seal y Schuster (1998) entre académicos "consolidados" y en "proceso de consolidación", previa al análisis de la nueva generación de académicos en los Estados Unidos, sería interesante estudiar las contribuciones a la educación superior de ambos, los académicos con una dedicación marginal y los que tiene una dedicación a tiempo completo, especialmente porque se sabe que la mayoría de los académicos, están contratados por horas y que la licenciatura de cuatro años en la educación superior mexicana es en gran medida, un grado profesional. Como una continuación en este esfuerzo analítico, Gil Antón (1997b) utiliza la preferencia de actividad (docencia o investigación o una actividad profesional externa) y la formación académica para construir tres tipos ideales de académicos: investigadores, maestros y profesionales. Este último esquema es más descriptivo de las personas que trabajan en las instituciones de educación superior, pero todavía necesita considerar algunas distinciones adicionales, en cuanto a los académicos que se ven involucrados simultáneamente en docencia e investigación.

Villa Lever (1996) ha hecho otro ejercicio taxonómico utilizando los datos de los académicos del Estudio de Rasgos de 1992 (Gil Antón *et al.*, 1994). Ella habla de maestros, investigadores y administradores y, como Gil Antón (1997b), proporciona una diferenciación empírica de los distintos tipos. Al parecer, la combinación de estas dos taxonomías, tienen mayor poder analítico que cualquiera de los dos por separado. No obstante, existe la necesidad de una tipología de académicos más inclusiva. Por ejemplo, entre los académicos agrupados como los profesionales por Gil Antón (1997b), podría ser necesario distinguir dos sub-grupos por lo menos: aquéllos que se inclinan por las actividades curriculares, interesados en el desarrollo de la tecnología, por ejemplo, y aquéllos que esencialmente quieren compartir su experiencia profesional con sus estudiantes.

Otro aspecto que una tipología de académicos debe incorporar, es la realidad de que algunos miembros de la planta académica están más interesados y envueltos en los aspectos instrumentales o extrínsecos de la profesión

académica, como Villa Lever (1996) ha reconocido. Es decir, tales académicos ven su estatus de académicos como un medio para lograr metas, hasta cierto punto externas a los aspectos centrales de su profesión, como son prestigio social, influencia, remuneración y control (Amabile, Hill, Hennessey y Tighe, 1994). Sin embargo, ¿acaso es válido que los académicos orientados hacia la participación en la gestión institucional, independientemente de sus motivos, sean clasificados como instrumentales? Como puede apreciarse, la construcción de una tipología de la planta académica no es tarea fácil.

Resumen en perspectiva de los académicos mexicanos

Después de la presentación previa a cerca del estado del conocimiento sobre los académicos mexicanos cabe resaltar una conclusión general. La profesión académica mexicana (o gremio, si se quiere ser estrictos) está en un estado de transformación. Aunque este proceso de cambio comenzó hace aproximadamente 40 años, todavía habrá grandes modificaciones en el perfil académico, su papel y relación con sus instituciones y con el sistema de educación superior en general. Personalmente considero que, a pesar de ser un proceso lento, los académicos asumirán su papel en las cuatro funciones que se describieron con anterioridad. Dado que cada vez más académicos se especializan y se convierten en expertos en sus respectivas áreas (aunque no necesariamente como investigadores), la profesión académica exigirá –independiente o conjuntamente con sindicatos, dependiendo de la cultura e historia sindical específica de cada institución– un papel más activo sobre el destino de las actividades en las cuales habrán ganado su nivel de especialización. Sin embargo, la medida en la que estos cambios influirán en el sistema de educación superior, dependerá tanto de factores internos a las instituciones, como de lo que suceda con la sociedad en general, y en la área de la política en particular, lo cual indudablemente representa el factor de mayor impacto.

La mayor transformación por venir, el de la especialización estricta y por consiguiente, la profesionalización de la profesión académica mexicana dependerá de si el sistema mexicano, y particularmente su economía, demandan dicho papel especializado dentro del sistema de educación superior (Lorey, 1993). Si esta predicción es correcta, entonces entre los principales intereses de las profesiones académicas mexicanas debiera estar el participar más enteramente en la conformación de sus disciplinas e instituciones. La forma en que esto pueda lograrse es una pregunta difícil que requerirá de mucha reflexión.