

JUAN JOSÉ SEVILLA GARCÍA

Profesor del Instituto de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California en los programas de maestría y doctorado en Ciencias e Ingeniería, en el campo de Educación Superior en Ingeniería. Es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Iberoamericana. Su actividad académica se enfoca en el estudio de la educación superior (en particular la administración y gestión de las IES), actores en la educación superior y gestión de la relación universidad-empresa. Fue director de la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería, vicerrector de la Zona Costa, secretario general y coordinador de Planeación y Desarrollo Institucional de su universidad. Es miembro titular del Comité de Administración y Gestión Institucional de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en las áreas de Planeación y Evaluación Institucional y Vinculación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Ce: jsevilla@uabc.edu.mx.

JOSÉ LUIS ARCOS VEGA

Jefe del Departamento de Gestión, Organización y Evaluación de la Calidad y profesor en el Instituto de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California. Es licenciado en Estadística por la Universidad Veracruzana, maestro en Sistemas por la Universidad Autónoma de Baja California y doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana Noroeste. Sus intereses y trabajo se han centrado en las actividades de planeación y gestión de la calidad en instituciones de educación superior, en donde también ha trabajado los asuntos relacionados con el profesorado. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Ce: arcosvegajosemanuel@gmail.com.

JORGE GREGORIO MARTÍNEZ STACK

Licenciado y maestro en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, en la que ha sido profesor de la Facultad de Psicología por más de 30 años. Actualmente se desempeña como director académico del Instituto Mexicano de Orientación y Evaluación Educativa y es consultor de la Dirección General de Evaluación Institucional de la misma universidad.



Durante el ciclo escolar 2007-2008, como parte del proyecto internacional «La profesión académica en transición», se implementó la encuesta «La reconfiguración de la profesión académica en México». Con base en una muestra representativa de casi dos mil académicos de tiempo completo que laboraban en instituciones de educación superior de todo el territorio nacional, la Red de Investigadores sobre Académicos recolectó información sobre las trayectorias, condiciones de trabajo, actividades académicas, productividad, actitudes institucionales y perfil socioeconómico. El presente volumen constituye un compendio de reflexiones y reportes sobre esos aspectos, presentados en foros nacionales e internacionales desde 2008 por diferentes equipos de trabajo. En conjunto, proporcionan la imagen de una profesión académica en un significativo proceso de reconfiguración, el cual sería sensato comprender mejor antes de continuar, por factores inerciales, con los actuales entornos programáticos que plantean seguir haciendo esencialmente lo mismo.

GALAZ FONTES | GIL ANTÓN
PADILLA GONZÁLEZ | SEVILLA GARCÍA
ARCOS VEGA | MARTÍNEZ STACK
(COORDINADORES)

La reconfiguración de la profesión académica en México

La reconfiguración de la profesión académica en México

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES | MANUEL GIL ANTÓN
LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ | JUAN JOSÉ SEVILLA GARCÍA
JOSÉ LUIS ARCOS VEGA | JORGE GREGORIO MARTÍNEZ STACK
(COORDINADORES)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

educación

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES

Profesor en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es licenciado en Psicología por la UNAM, maestro en Psicología por la Universidad de Guelph (Canadá) y doctor en Educación por la Claremont Graduate University (Estados Unidos). Sus intereses se centran en la profesión académica y las políticas públicas en educación superior. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II). Ce: galazfontes@gmail.com

MANUEL GIL ANTÓN

Profesor del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Obtuvo una licenciatura en Filosofía en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, una maestría en Sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y un doctorado en Metodología de la Investigación en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel III). Ce: mgil@colmex.mx

LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ

Profesora-investigadora titular de tiempo completo en el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), en la cual cursó licenciatura y maestría; miembro del Consejo Académico de la maestría en Investigación Educativa y del doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades y líder del Cuerpo Académico Instituciones y Actores de la Educación. Obtuvo el doctorado en Educación en la Claremont Graduate University (Estados Unidos). Su interés en investigación se centra en el estudio del personal académico y de las políticas de educación superior y media superior. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Association for the Study of Higher Education (ASHE). Ce: lepadill@gmail.com.

LA RECONFIGURACIÓN DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN MÉXICO

LA RECONFIGURACIÓN
DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA
EN MÉXICO

Jesús Francisco Galaz Fontes / Manuel Gil Antón /
Laura Elena Padilla González/
Juan José Sevilla García / José Luis Arcos Vega /
Jorge Gregorio Martínez Stack
(coordinadores)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
MÉXICO, 2012

Primera edición: 2012

D.R. © JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES / MANUEL GIL ANTÓN /
LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ / JUAN JOSÉ SEVILLA GARCÍA /
JOSÉ LUIS ARCOS VEGA / JORGE GREGORIO MARTÍNEZ STACK (COORDS.)

D. R. © POR LOS TEXTOS, SUS AUTORES

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
Ángel Flores s/n, colonia Centro, Culiacán, 80000 (Sinaloa)
DIRECCIÓN DE EDITORIAL

D. R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio
sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

ISBN: 978-607-9230-38-8

Impreso y hecho en México

Índice de contenido

Agradecimientos 9

La profesión académica a principios del siglo **xxi**:
la reconfiguración de la profesión académica en México 11

Jesús Francisco Galaz Fontes

La educación superior mexicana en la encrucijada: temas para una agenda
en políticas públicas 23

*Jesús Francisco Galaz Fontes, Manuel Gil Antón, Laura Elena Padilla González, Juan José
Sevilla García, Jorge Gregorio Martínez Stack y José Luis Arcos Vega*

La creciente expectativa de relevancia para la educación superior y la profesión
académica: algunas reflexiones en el caso de México. 43

Jesús Francisco Galaz Fontes, Laura Elena Padilla González, Manuel Gil Antón

Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana 61

*Jesús Francisco Galaz Fontes, Laura Elena Padilla González, Manuel Gil Antón, Juan José
Sevilla García*

Los académicos mexicanos a principios del siglo **xxi**: una primera
exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo,
sus instituciones y algunas políticas públicas 77

*Jesús Francisco Galaz Fontes, Manuel Gil Antón, Laura Elena Padilla González, Juan José
Sevilla García, José Luis Arcos Vega, Jorge Gregorio Martínez Stack, María Elena Barrera*

Bustillos, Sergio Martínez Romo, Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez, Leonardo Jiménez Loza

La profesión académica en México: cambios, continuidades
y retos, 1992-2008 103

Jesús Francisco Galaz Fontes, Manuel Gil Antón, Laura Elena Padilla González, Juan José Sevilla García, José Luis Arcos Vega, Jorge Gregorio Martínez Stack

Los divergentes mundos de la docencia y la investigación entre
los académicos mexicanos: tendencias e implicaciones 129

Jesús Francisco Galaz Fontes, Jorge Gregorio Martínez Stack, Ety Haydee Estévez Nénnin-ger, Ana Lilia de la Cruz Santana, Laura Elena Padilla González, Manuel Gil Antón, Juan José Sevilla García, José Luis Arcos Vega

La profesión académica en México: un oficio en proceso
de reconfiguración 157

Jesús Francisco Galaz Fontes, Manuel Gil Antón

México: retrato de una profesión subordinada 191

Jesús Francisco Galaz Fontes, Juan José Sevilla García, Laura Elena Padilla González, José Luis Arcos Vega, Manuel Gil Antón, Jorge Gregorio Martínez Stack

El largo camino para pasar de los puestos a los actores. 231

Manuel Gil Antón

Agradecimientos

La realización del proyecto *La reconfiguración de la profesión académica en México* seguramente no hubiera sido posible sin el apoyo inicial y a lo largo del trayecto por parte de la Universidad Autónoma de Baja California, de la Universidad Autónoma Metropolitana a través de varias reuniones de trabajo del equipo de investigación, y de la Universidad Autónoma de Sinaloa al hacer posible su publicación.

Un apoyo sustancial en la etapa de promoción del proyecto fue el que proporcionó la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), primero mediante el reconocimiento de la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA) como un organismo de colaboración de esta asociación y, posteriormente, al proporcionarnos espacios en las reuniones de trabajo de sus diferentes órganos colegiados para dar a conocer el proyecto y solicitar la colaboración de las instituciones incorporadas a la ANUIES.

La Subsecretaría de Educación Superior, por medio del Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU), proporcionó los medios con los que gran parte de este proyecto fue realizado.

Agradecemos todas estas organizaciones, así como también a Cecilia Rico Espinoza por su apoyo en la traducción de los textos publicados originalmente en inglés.

Sin lugar a dudas, parte fundamental para la realización de un proyecto de esta magnitud, fue la participación de los más de cien académicos de 32 instituciones de educación superior en el país, que se integraron a la RDISA. Para todos ellos, nuestro reconocimiento y agradecimiento.

La profesión académica mexicana a principios del siglo XXI: la reconfiguración de la profesión académica en México

Jesús Francisco Galaz Fontes

En muchos espacios se ha vuelto un lugar común afirmar que la profesión académica es una profesión «clave» para la educación superior y, consecuentemente, para la sociedad en su conjunto (Perkin, 1987). Los académicos llevan a cabo las actividades de docencia, investigación, extensión y vinculación que conforman las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (IES) y, en esa medida, ellos determinan en una importante proporción, la calidad de los servicios que prestan las IES. A través de su trabajo habilitan los nuevos profesionistas y, por otro lado, generan conocimiento y tecnología que enriquecerá material y espiritualmente la vida humana. Pero más allá de la retórica asociada al trabajo académico, el hecho es que este ha cobrado una importancia central en un mundo cada vez más globalizado y, al mismo tiempo, crecientemente dependiente de la aplicación del conocimiento, aun a pesar de las grandes inequidades que es posible advertir al respecto (Marginson y Ordorika, 2010).

Considerando la relevancia que tiene el académico en las tareas docentes de la educación superior, así como en la generación y aplicación del conocimiento, es natural que se le vea como un actor al que resulta importante comprender. Es entendible entonces que al interior del campo de la educación superior, la investigación sobre los académicos sea un tema obligado. En Estados Unidos, donde más desarrollada se encuentra esta área de estudio, se pueden encontrar trabajos desde principios de los 40 (Wilson, 1942), pero en realidad no es sino hasta fines de los 50 cuando el área adquiere un carácter sistemático (Berelson, 1960; Caplow & McGee, 1958; Lazarfeld y Thielens, 1958;), más o menos al mismo tiempo en que la matrícula en educación superior se incre-

mentaba de manera considerable y el sistema estadounidense se enfrentaba al reto de transitar de un sistema de educación superior de élite a uno masivo (Trow, 1973).

No obstante los trabajos realizados en Estados Unidos durante los primeros años en este campo de investigación, no es sino hasta fines de los 60 en que su relevancia se reconoce a tal grado que la Carnegie Commission on Higher Education y la American Council on Education llevan a cabo la primera encuesta nacional de los académicos estadounidenses (Trow and Associates, 1975). Como prácticamente en todas las encuestas nacionales implementadas desde entonces, la expectativa era que una encuesta nacional permitiría comprender mejor las dinámicas asociadas a la profesión académica (trayectorias profesionales, productividad en investigación, actividades docentes, condiciones de trabajo, etcétera), así como enriquecer la toma de decisiones asociadas a este actor universitario (asuntos de género, procesos de ingreso, permanencia y promoción de los académicos, etcétera).

En el caso estadounidense se han llevado a cabo más de 20 encuestas que pueden considerarse nacionales (Galaz-Fontes, 2006). Tomadas en conjunto estas encuestas han permitido darle seguimiento y comprender mejor a la profesión académica estadounidense en el contexto de un sistema de educación superior altamente descentralizado y un mercado competitivo de puestos académicos (Schuster & Finkelstein, 2006).

En México uno de los impactos más inmediatos y obvios de la expansión universitaria de los 70, fue el crecimiento de la planta académica para poder atender a una matrícula de licenciatura que creció a un tasa media anual de 17.7 % en el periodo 1970-1975 (ANUIES, 2000). Durante esos mismos años los puestos académicos pasaron de 25 056 a 47 529, incrementándose a una tasa media anual de 17.9 % (Gil Antón *et al.*, 1994). Así, durante la expansión de la educación superior mexicana se tornan visibles como actores centrales, entre otros, los académicos, a quienes conocíamos en ese entonces poco y mal (Fuentes Molinar, 1991; Kent, 1986).

En el caso de los académicos mexicanos se presenta, sin embargo, una situación peculiar. Mendieta y Núñez, en 1953, publican los resultados del Primer Censo Nacional Universitario en el que ocupan un lugar protagónico los académicos. Como en aquel entonces la oferta de educación superior se concentraba en la ciudad de México y, más particularmente, en la Universidad Nacional Autónoma de México, el estudio se concentró en dicha institución. A pesar de esta limitación en cuanto a su cobertura geográfica, este estudio se

adelantó alrededor de 40 años al primer estudio sobre académicos con una perspectiva nacional (Gil Antón *et al.*, 1994).

Luego de dos encuestas nacionales a principios de los 90 (Gil Antón, 1996; Gil Antón, *et al.*, 1994), se hizo poco trabajo en pos de realizar o fomentar la realización de encuestas nacionales. Ante la ausencia de estudios a nivel nacional, algunos autores planteaban «una urgente necesidad de realizar encuestas nacionales periódicas sobre el académico mexicano» (Galaz Fontes, 1999:31). Congruente con esta postura, y como parte de un proceso de consolidación del campo de los académicos (García Salord *et al.*, 2003), a principios del siglo XXI se realizó la encuesta nacional sobre políticas públicas y su impacto en la profesión académica (Grediaga Kuri, Rodríguez Jiménez y Padilla González, 2004).

En noviembre de 2005, en el contexto del 30° Congreso Anual de la Association for the Study of Higher Education, tuvimos la oportunidad de contactarnos con algunos colegas que empezaban a trabajar el proyecto internacional The Changing Academic Profession (CAP). Al enterarnos de este esfuerzo de seguimiento del Estudio Internacional de la Profesión Académica 1992, implementado originalmente bajo los auspicios de la organización estadounidense The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, nos pareció pertinente explorar las posibilidades de unirnos a él; para ese entonces participaban ya cerca de 20 países. México había participado en el Estudio Carnegie 1992 (Gil Antón, 1996), y podíamos tener la oportunidad de volver a mirar a la profesión académica desde una perspectiva internacional. Así mismo, la realización de una encuesta nacional sobre los académicos mexicanos vendría a aportar información a un área de trabajo que, durante los últimos quince años, se había caracterizado por un crecimiento y desarrollo significativo, así como por la escasez de estudios con una cobertura nacional.

Como una iniciativa de la magnitud del Proyecto CAP requeriría más que un esfuerzo individual o de pequeño grupo, se platicó con Manuel Gil Antón (en aquel entonces en la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco), con Laura Elena Padilla González (Universidad Autónoma de Aguascalientes), con Juan José Sevilla García y con José Luis Arcos Vega (ambos en la Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Baja California, donde también estábamos ubicados nosotros). Considerando la relevancia académica y las posibles contribuciones para el análisis de las políticas públicas relacionadas con los académicos, hubo la posibilidad de contar con los apoyos que nos permitieron iniciar nuestra participación en

el Proyecto CAP. El soporte recibido de parte de la Universidad Autónoma de Baja California fue decisivo. Más adelante la Subsecretaría de Educación Superior, a través del Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU), en gran parte, hizo posible la realización del proyecto.

El año 2006 fue de organización y preparación de la encuesta que ya se había bautizado como «La reconfiguración de la profesión académica en México» (RPAM). Así mismo, durante ese periodo conformamos la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA), la cual se formalizaría, posteriormente como una Red de Colaboración ANUIES. Durante este periodo y hasta bien entrado 2007, se trabajaron de manera colaborativa la traducción y adaptación del cuestionario de la encuesta, así como el diseño de la muestra que se usaría para asegurar la representatividad de la misma. Nada de eso hubiera sido posible sin la participación entusiasta de todos los colegas integrantes de la RDISA (ver la composición de la Red más adelante),¹ ni sin el respaldo de la UABC y otras universidades participantes.

Finalmente, en octubre de 2007 iniciamos, con la colaboración de más de 100 colegas distribuidos en 32 instituciones de educación superior a lo largo de todo el país, el levantamiento de la Encuesta RPAM 2007. La información recabada habla del compromiso con el que todos los colegas miembros de la RDISA desarrollaron sus tareas.

Durante el proceso de planeación y aplicación de la Encuesta RPAM se han elaborado varios trabajos que, en su mayoría, fueron preparados para ser presentados en eventos organizados tanto por el Proyecto CAP, como por otras organizaciones académicas. En la actualidad, prácticamente todos han sido publicados. No obstante, como la mayor parte de estos trabajos están escritos en inglés y, por lo tanto, no son fácilmente accesibles para los interesados en el tema de los académicos, hemos considerado pertinente traducir todos estos textos al español y reunirlos en un solo volumen. Esta estrategia nos ha parecido conveniente, en tanto los trabajos que aquí presentamos proporcionan una visión general del proyecto al abordar tanto asuntos relativos del marco de referencia, como aspectos específicos del análisis de los resultados encontrados.

Los textos que presentamos en este volumen, además de una reflexión a manera de conclusión, son ocho y están organizados en dos secciones: aspectos de contextualización y la profesión académica mexicana a principios del

¹ En el portal <http://www.rdisa.org.mx> se encuentra mayor información sobre el Proyecto RPAM.

siglo XXI. La primera sección aborda diversos temas de contextualización que consideramos relevantes para los estudios de los académicos. Los tres trabajos que componen la primera sección son los siguientes: «La educación superior mexicana en la encrucijada: temas para una nueva agenda en políticas públicas», «La creciente expectativa de relevancia para la educación superior y la profesión académica: algunas reflexiones en el caso de México», «Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana».

El primero de ellos, publicado en 2009 en el anuario *Higher Education Forum*, constituye una reflexión en relación a un conjunto de aspectos que, nos parece, necesitan ser abordados en una próxima «generación» de políticas públicas. En particular, se presentan y discuten seis aspectos: la necesidad de evaluar de una manera más genuina las políticas públicas en el sector, la necesidad de que las políticas públicas futuras tomen en cuenta la creciente complejidad del sistema de educación superior mexicano, revalorar la estructura de coordinación del sistema de educación superior, identificar y mejorar el grado de apertura y conectividad del sistema de educación superior, evaluar el papel que juegan los recursos públicos y, finalmente, la profesión académica.

En el segundo texto, publicado en 2007 como parte del libro *Key Challenges to the Academic Profession*, se expone un conjunto de factores que han hecho que, en el caso mexicano, las expectativas sociales respecto a la educación superior sean mayores: la creciente importancia económica del conocimiento, los procesos de globalización, el desplazamiento de un Estado-benefactor por uno dominado por una perspectiva de mercado, la multifacética desigualdad característica de México, la percepción generalizada de que la educación superior puede ser un vehículo de movilidad social, la percepción de que la educación superior pública había disminuido durante el final del siglo xx y, finalmente, la percepción de que la economía y la vida social mexicana requieren un recurso humano cada vez más capacitado y formado. Por otro lado, este texto también plantea que ante estos factores la profesión académica mexicana se enfrenta a tres retos importantes: el de su habilitación probada en los máximos niveles posibles, la clarificación de los roles y tareas que debe/puede desempeñar, el mejoramiento de las condiciones de trabajo, la estructuración de la carrera académica y, finalmente, la estructuración de un mercado laboral para los académicos que permita, entre otras cuestiones, una mayor movilidad inter-institucional.

Finalmente, el tercer texto de esta sección, publicado en la revista chilena *Calidad en la educación*, aborda las tensiones que se han generado en la

profesión académica en cuanto a su rol general, pero sobre todo en el ámbito de las actividades específicas que caen bajo el rubro de docencia, investigación, gestión, vinculación y extensión. En particular, se comenta que la idea de que todos los académicos deben realizar todas las actividades propias de la academia, acompañada de ciertos sistemas de reconocimiento y recompensas monetarias, constituye una perspectiva que está sesgando el trabajo académico de una manera no siempre productiva.

La segunda sección del libro reúne un conjunto de trabajos que presentan y discuten algunos de los resultados de la Encuesta RPAM. Esa sección contiene los cinco trabajos siguientes: «Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas», «La profesión académica en México: cambios, continuidades y retos, 1992-2008», Los divergentes mundos de la docencia y la investigación entre los académicos mexicanos: tendencias e implicaciones», La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración», «La profesión académica mexicana: retrato de una profesión subordinada».

El primer trabajo, presentado ante la XXXII Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) en 2008, y a su vez basado en un artículo publicado ese mismo año en el No. 12 del RIHE International Seminar Reports, describe la metodología seguida para la realización de la Encuesta RPAM. En cuanto a resultados, en este reporte se trabajan algunos elementos del perfil del académico encuestado (género, edad, nivel de estudios, experiencia laboral, etcétera), varios elementos sobre orientación académica (preferencia académica, concepto de trabajo académico, etc.), distribución de tiempo entre las diversas académicas (docencia, investigación, etcétera), opinión sobre condiciones de trabajo (salones de clase, instalaciones de cómputo, etcétera), percepción sobre ambiente laboral (estilo administrativo, comunicación, etcétera) y participación y opinión de programas de reconocimiento (PROMEP, SNI, y programas institucionales de incentivos).

El segundo texto, publicado en 2009 en el No. 13 del RIHE International Seminar Reports, gira alrededor de un conjunto de comparaciones entre los resultados encontrados, por un lado, en la Encuesta Carnegie 1992 y, por otro, en la Encuesta RPAM 2007. Más específicamente, se analizan y discuten variables asociadas a características personales y de trayectoria profesional (género, edad, nivel educativo de padres, nivel de estudios, tipo de institución en la que se labora, disciplina, experiencia laboral, etcétera), al trabajo académ-

mico (tiempo dedicado a las diferentes tareas académicas, productividad en investigación, etcétera) y, por último, a la internacionalización del académico mexicano (colaboración con colegas de otros países, publicación en revistas internacionales, etcétera).

El tercer texto, publicado en 2010 en el No. 15 de RIHE International Seminar Reports, se centra en el análisis de las actividades de docencia e investigación que realizan los académicos. En particular, el trabajo analiza la relación docencia-investigación y, con base en un «escalafón» del personal académico de tiempo completo fundamentado en la membresía en el Sistema Nacional de Investigadores y el grado del académico, se presentan datos de la forma en que distintos indicadores de docencia e investigación (tiempo dedicado a diversas actividades, preferencia académica, estudiantes atendidos, publicaciones, etcétera) se distribuyen diferencialmente y de una manera ordenada, de acuerdo a la posición que ocupa el académico en la clasificación propuesta. Se muestran, así mismo, datos sobre ingresos, satisfacción en el trabajo y compromiso institucional. Los datos, en general, se interpretan como el reflejo de un proceso en el que los «mundos» de la docencia y la investigación se han separado.

El cuarto texto, publicado en 2009 en la *Revista electrónica de investigación educativa*, constituye una exposición concentrada de la forma en que la profesión académica mexicana se ha reconfigurado durante las dos últimas décadas. En particular, se abordan los temas de feminización de la planta académica mexicana, el nivel de estudios y la edad con el que se ingresa a la profesión académica, el «capital cultural» de los académicos y, por último, la diferenciación institucional de los roles que asumen los académicos.

Finalmente, el quinto texto de esta sección, publicado en 2011 como parte del libro *Changing Governance and Management in Higher Education*, se centra en analizar la percepción que tienen los académicos mexicanos sobre la administración y gestión que se desarrolla en las instituciones en las que trabajan. En general, los resultados apuntan a que la profesión académica mexicana es una profesión subordinada, toda vez que se reportan participaciones limitadas en la toma de decisiones que, en otros sistemas educativos, son propias de los académicos, como la contratación y promoción del personal académico, e inclusive la aprobación de programas académicos. También se presentan resultados relacionados con el nivel de influencia que perciben tener los académicos en la formulación de la política académica institucional, así como con la percepción sobre diversas prácticas administrativas y la comunicación y el

liderazgo institucional. Se abordan, finalmente, asuntos relacionados con el compromiso institucional, la apreciación de su carrera y la satisfacción laboral.

Finalmente, Manuel Gil Antón ha redactado un texto para cerrar esta obra. Más que un balance en cuanto al contenido de la misma, el texto de Gil Antón ubica el trabajo presentado en este libro en el contexto del campo de investigación de la educación superior en general y, en lo particular, del sub-campo de los actores que están involucrados en ella. Con la ventaja que proporciona el ser actor y testigo del campo desde mediados de los ochenta, Gil Antón nos proporciona una visión del esfuerzo que los trabajos que aquí se han reunido representan.

El esfuerzo invertido en la realización de la Encuesta RPAM 2007 fue considerable. Toca ahora invertir un esfuerzo semejante en la divulgación de los resultados del estudio, así como en la generación de su discusión.

La expectativa en los estudios sobre académicos ha sido siempre que una mejor comprensión llevaría, aunque no de una manera automática ni sencilla, a una toma de decisiones, tanto de las autoridades como de los académicos mismos, más informada y, en esa medida, más adecuada a las realidades de la educación superior mexicana. Esperamos que los trabajos que aquí se han reunido constituyan un paso en esa dirección.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: Autor.
- Berelson, Bernard (1960). *Graduate Education in the United States*. New York: McGraw-Hill.
- Caplow, T., and McGee, R.J. (1958). *The Academic Marketplace*. New York: Basic Books.
- Fuentes-Molinar, O. (1987). «Presentación». *Sociológica*, Año 2, No. 5, 7-10.
- Galaz Fontes, J.F. (2006). «Appendix A: The National Faculty Surveys». En J.H. Schuster and M.J. Finkelstein, *The American Faculty*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- _____, y Gil Antón, M. (2009). «La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración». *Revista electrónica de investigación*

educativa, 11(2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galazz.html>.

_____, Gil-Antón, M., Padilla-González, L.E., Sevilla-García, J.J., Arcos-Vega, J.L., y Martínez-Stack, J.G. (2009, september). «The Academic Profession in Mexico: Changes, Continuities and Challenges derived from a Comparison of two National Surveys 15 years apart». En S. Yamamoto, A. Arimoto, and K.J. Morgan (Eds.), *The Changing Academic Profession Over 1992-2007: International, Comparative, and Quantitative Perspectives* (RIHE International Seminar Reports, No. 13). Hiroshima, Japan: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.

_____, Gil Antón, M., Padilla González, L.E., Sevilla García, J.J., Arcos Vega, J.L., Martínez Stack, J.G., Barrera Bustillos, M.E., y Martínez Romo, S. (2008, noviembre 21). «Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas». *XXXII Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA)*, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Villahermosa, Tabasco.

_____, Gil-Antón, M., Padilla-González, L.E., Sevilla-García, J.J., Martínez-Stack, J.G., and Arcos-Vega, J.L. (2009, March). «Mexican Higher Education at a Crossroads: Topics for a New Agenda in Public Policies». En S. Yamamoto, F. Huang, S.P. Watanabe, and K.J. Morgan (Eds.), *Higher Education Forum* (Vol. 6). Hiroshima, Japan: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.

_____, Martínez-Stack, J.G., Estévez-Nénninger, E.H., De-La-Cruz-Santana, A.L., Padilla-González, L.E., Gil-Antón, M., Sevilla-García, J.J., y Arcos-Vega, J.L. (2010, December). «The Divergent Worlds of Teaching and Research Among Mexican Faculty: Tendencies and Implications». En S. Yamamoto, A. Arimoto, y K.J. Morgan (Eds.), *The Changing Academic Profession in International and Quantitative Perspectives: A focus on Teaching and Research Activities* (RIHE International Seminar Reports, No. 15). Hiroshima, Japan: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.

_____, Padilla González, L., & Gil Antón, M. (2007). «The Increasing Expectation of Relevance for Higher Education and the Academic Profession: Some Reflections on the Case of Mexico». En M. Kogan & U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the Academic Profession*. Paris & Kassel:

- UNESCO and International Centre for Higher Education Research, Kassel University.
- _____, Padilla González, L.E., Gil Antón, M., y Sevilla García, J.J. (2008, julio). «Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana». *Calidad en la educación*, No. 28, 53-69.
- _____, Padilla-González, L.E., Gil-Antón, M., Sevilla-García, J.J., Arcos-Vega, J.L., Martínez-Stack, J.G., Martínez-Romo, S., Sánchez-de-Aparicio-y-Benítez, G.A., Jiménez-Loza, L., y Barrera-Bustillos, M.E. (2008, Septiembre). «Mexican Academics at the Turn of the Twenty-First Century: Who are They and How do They Perceive their Work, Institutions and Public Policies (A Preliminary Analysis)». En S. Yamamoto, A. Arimoto, and K.J. Morgan (Eds.), *The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives* (RIHE International Seminar Reports, No. 12) (pp. 345-362).
- _____, Sevilla-García, J.J., Padilla-González, L.E., Arcos-Vega, J.L., Gil-Antón, M., y Martínez-Stack, J. (2011). «México: A portrait of a Managed Profession». En W. Locke, W.K. Cummings, y D. Fisher (Eds.), *Changing Governance and Management in Higher Education: The Perspectives of the Academy*.
- García Salord, S., Grediaga Kuri, R., Landesmann Segall, M., y Padilla González, L.E. (2003). «Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002». En P. Ducoing (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (La investigación educativa en México 1992-2002, Vol. 8). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gil Antón, M. (1996). «The Mexican Academic Profession». En P.G. Altbach (Ed.), *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- _____ et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Grediaga Kuri, R., Rodríguez Jiménez, J.R. y Padilla González, L.E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Kent Serna, R. (1986, abril-junio). «Los profesores y la crisis universitaria». *Cuadernos Políticos*, No. 46.

- Lazarfeld, P.F., y Thielens, W. (1958). *The Academic Mind: Social Scientists in a Time of Crisis*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Marginson, S., y Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendieta-y-Núñez, L. (Coord.) (1953). *Primer censo nacional universitario, 1949*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Perkin, H.J. (1987). «The Academic Profession in the United Kingdom». En B.R. Clark (Ed.), *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Schuster, J.H., & Finkelstein, M.J. (2006). *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: The Carnegie Commission on Higher Education.
- _____, and Associates. (1975). «A Technical Report on the 1969 Carnegie Commission Survey of Faculty and Student Opinion». En M. Trow (Ed.), *Teachers and Students: Aspects of American Higher Education*. New York: McGraw-Hill.
- Wilson, L. (1942). *The Academic Man*. New York: Oxford University Press.

La educación superior mexicana en la encrucijada: temas para una nueva agenda en políticas públicas

Jesús Francisco Galaz Fontes, Manuel Gil Antón, Laura
Elena Padilla González, Juan José Sevilla García,
Jorge Gregorio Martínez Stack, José Luis Arcos Vega

INTRODUCCIÓN

En 1989, después de casi 20 años de un crecimiento no regulado, seguido de una caída en el financiamiento en la que los salarios de los académicos se contrajeron hasta alrededor de un 40% de sus niveles previos (Gil Antón, 2002), la educación superior mexicana fue declarada, implícitamente, zona de desastre por parte del gobierno mexicano y, por consiguiente, se convirtió en el objeto de un esfuerzo modernizador que la llevaría a un nivel semejante al de países desarrollados. Consecuentemente con esta valoración gubernamental, los años siguientes fueron testigos de la formulación de nuevas políticas públicas enfocadas hacia metas generales, que fueron desde la promoción de exámenes de admisión o de ingreso, que no existían en la mayoría de las IES, hasta esfuerzos para desarrollar sistemas de información institucional que proporcionaran a líderes institucionales y funcionarios federales información válida, confiable y oportuna para evaluar y, de conformidad con ella, financiar las IES. A pesar de la autonomía tradicional con la que las instituciones estatales públicas se habían gobernado y administrado hasta ese momento, su organización y funcionamiento internos fueron directamente afectados por estas políticas, y de esta forma la educación superior mexicana (ESM) comenzó un proceso de cambio intenso que aún no termina.

Siguiendo el liderazgo de la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicó en 2000 el reporte «Educación superior en el siglo veintiuno: Líneas estratégicas para su desarrollo»,

en donde la ANUIES explícitamente afirmó que la ESM confrontaba, en el contexto de un mundo cada vez más globalizado, cuatro retos principales: mejorar su calidad, incrementar su relevancia social, ser más eficiente y, finalmente, ser más equitativa con los grupos menos favorecidos en la educación superior (ANUIES, 2000: 2-4).¹

Las políticas públicas implementadas desde el discurso de la modernización de finales de los años ochenta han sido descritas por Kent Serna (2005) como políticas que han tenido un impacto importante en la ESM pero que, al mismo tiempo, no han sido capaces de lograr los niveles de desempeño esperados. No obstante esta apreciación general, la valoración detallada y balanceada del impacto de dichas políticas públicas continúa siendo una asignatura pendiente.

Asumiendo que en un nivel general y sistémico los retos principales que enfrenta la ESM han sido adecuadamente identificados, en este artículo queremos llamar la atención hacia una serie de temas que necesitan ser considerados si se espera que en los siguientes años la ESM mejore significativamente. En el contexto de los diversos cambios que se han dado desde finales de los ochenta, la ESM enfrenta una encrucijada en el sentido de que las políticas públicas nacionales implementadas en la actualidad están disminuyendo su impacto en la mejora de la ESM. Bajo esta circunstancia resulta conveniente revisar los temas que pudieran ofrecer opciones a las debilidades identificadas en la manera en la que están funcionando las políticas y programas públicos nacionales. Algunos de los temas propuestos son de índole estructural y otros se refieren a aspectos culturales, pero ambos requieren ser tomados en cuenta para evitar el riesgo de caminar sin rumbo hacia una situación en la que la contribución de la educación superior al desarrollo mexicano y al bienestar general de su población se quede corta respecto a su enorme potencial.

El trabajo se divide en tres secciones y, por cuestiones de espacio, muchos detalles solo serán mencionados brevemente y algunos otros omitidos por completo. Las referencias proporcionadas en el texto deberán dar información adicional para quienes estén interesados en temas particulares. La primera sección describe brevemente la evolución de la ESM y los principa-

¹ Cuando Vicente Fox se convirtió en el primer presidente mexicano no emanado del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Julio Rubio Oca, entonces secretario ejecutivo de la ANUIES y con la responsabilidad central del reporte ANUIES 2000, llegó a ser subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica. En este puesto Julio Rubio Oca promovió la agenda que la ANUIES había hecho oficialmente suya poco tiempo antes.

les programas federales implementados desde finales de los años ochenta. La segunda sección, eje central de este documento, aborda seis temas que, si se desea que la ESM mejore, requieren ser reconocidos y abordados. Por último, en los comentarios finales se proporciona un pequeño conjunto de reflexiones acerca del material presentado. Se espera que las ideas mostradas puedan ser de ayuda para pasar de la discusión sobre los temas y problemas identificados, a la generación de nuevas políticas públicas para abordarlos y resolverlos.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO HOY

Crecimiento y desarrollo

En esta sección describiremos brevemente los logros y retos que hoy en día enfrenta la ESM. Entre sus logros, podemos citar su crecimiento (alumnos, académicos, instituciones y programas), su progresiva descentralización, la profesionalización de su cuerpo académico y, de manera muy importante, el esparcimiento de una nueva cultura, aún en vías de consolidarse, de pertinencia, evaluación y rendición de cuentas. Los retos todavía pendientes son en esencia los mismos que los reportados por la ANUIES en 2000: mejorar la calidad, aumentar la relevancia social, ser más eficientes y, finalmente, lograr una mayor equidad en relación a los grupos sociales menos representados en la educación superior (ANUIES, 2006).

Varios autores (Kent Serna, 1993; Gil Antón, 1996; Grediaga Kuri, 2000) han identificado cuatro etapas en el desarrollo de la ESM. Primero, de 1960 a 1969, hubo un periodo de expansión moderada del sistema. Una expansión muy acelerada de las IES caracterizó al segundo periodo, de 1970 a 1982. Como resultado de la crisis económica ocasionada por la caída en los precios del petróleo y el incremento de la deuda externa del país, durante el tercer periodo, de 1982 a 1989, el sistema de educación superior tuvo un crecimiento mucho más lento que, para enfrentarlo, el gobierno federal y las IES públicas iniciaron una relación más racional y planificada en la que se hizo énfasis en los temas financieros y la autoevaluación institucional.

Finalmente, el cuarto periodo, de 1990 a la fecha, se ha caracterizado por una expansión renovada y por la diversificación del sistema de educación superior, en donde el sector privado ha crecido mayoritariamente en forma no regulada, y los esfuerzos públicos se han orientado hacia las poblaciones me-

nos favorecidas, mediante el incremento en el número de inscripciones en las IES existentes y la creación de instituciones como las universidades tecnológicas y las universidades multiculturales. Al mismo tiempo, ha habido un movimiento hacia la evaluación (eficiencia y eficacia) y la rendición de cuentas. Las políticas federales convocaron a las IES a adoptar una «cultura de evaluación» y a modernizar sus estructuras. Durante este periodo el financiamiento federal regular se ha mantenido en un nivel que únicamente permite la «sobrevivencia» mínima, mientras que una proporción muy significativa del apoyo financiero adicional («extraordinario») requerido anualmente se les concede a las IES con base en la competencia de proyectos y en la evaluación institucional y de programas. De esta forma, el gobierno federal ha promovido la implementación de políticas de evaluación principalmente en el sistema de educación superior público, en donde se encuentra el mayor porcentaje de los alumnos de licenciatura, así como la mayoría de las actividades relacionadas con posgrado e investigación. Durante este periodo surgió una crisis de confianza en la educación superior pública, y nuevos sectores sociales comenzaron a demandar nuevos modelos académicos, mayor relevancia social y económica, y una mayor rendición de cuentas pública. Las políticas de evaluación podrían ser vistas como parte de una respuesta del gobierno para recuperar la legitimidad perdida en estos aspectos.

Políticas públicas y programa nacionales en educación superior

En esta apartado describiremos brevemente algunos de los programas federales clave que se han dirigido para impulsar o fortalecer a la ESM durante los últimos 20 años. Específicamente, desde un punto de vista institucional hablaremos del Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) (Rubio Oca, 2006); en el nivel estudiantil comentaremos el Programa Nacional de Becas (PRONABES) y, finalmente, describiremos el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (Urbano Vidales, Aguilar Sahagún y Rubio Oca, 2006).

Es importante notar que debido a la autonomía institucional de las IES públicas estatales en México, no es obligatorio que asuman las políticas federales, aunque su aceptación puede influir en el nivel de financiamiento institucional que les proporcione el gobierno federal. Sin embargo, al moverse de un sistema benevolente hacia un modelo de financiamiento basado en el desem-

peño, el gobierno federal desarrolló, a pesar del discurso sobre la autonomía, una fuerte influencia en el desarrollo de las IES mediante las políticas federales de financiamiento y programas como los que se describen a continuación (Mendoza Rojas, 2002).

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) fue establecido en 2001 (Rubio Oca, 2006a) y, como su nombre lo indica, se dirigió a las IES como tales y no a alguno de sus actores en particular. Así, el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación fue provisto de un «brazo financiador» hasta el punto de haber incorporado varios de los programas anteriores que proveían fondos federales adicionales a aquellas IES públicas que estaban dispuestas a llevar a cabo una planeación y evaluación estratégicas con énfasis en la mejora de la calidad de los servicios educativos. La noción de calidad, como esencialmente ha sido definida por las agencias federales involucradas en el programa, se basa en la aceptación del valor de una serie de indicadores susceptibles de manipulación, y que no considera en forma adecuada los procesos subyacentes a los procesos de calidad (cuestión que ha sido objetada por diversas comunidades académicas).

El programa PIFI se basa en dos conceptos básicos relacionados directamente con la vida académica de una IES y en una consideración adicional sobre la administración de la institución. Los dos conceptos son la capacidad y la competitividad académicas. El primero se refiere esencialmente al perfil de los académicos que trabajan en una institución y como indicador se relaciona directamente con la proporción de académicos que cuentan con un posgrado y, al mismo tiempo, tienen un nivel de productividad que les permite ser reconocidos como poseedores de «un perfil deseable», son miembros del Sistema Nacional de Investigadores y, que en años recientes, se han agrupado u organizado en «cuerpos académicos». La competitividad académica, por otro lado, se refiere principalmente al número de programas que están acreditados. En este aspecto, el PIFI requiere que las IES organicen sus programas académicos, independientemente de su organización académica interna (por ejemplo, departamentos y facultades), en entidades llamadas «dependencias de educación superior», que integran programas en campos disciplinarios y profesionales relacionados entre sí. Estas entidades se han convertido ahora en el centro de los esfuerzos de planeación de las instituciones.

Finalmente, en la arena administrativa el PIFI ha alentado a las instituciones tanto a ordenar sus procedimientos administrativos, como a hacer más eficiente y transparente el uso de los fondos públicos que reciben. En particu-

lar, el PIFI ha impulsado a las instituciones, entre otras cosas, a capacitar al personal administrativo, a modernizar su infraestructura y sistemas de información y, de una manera particularmente visible, a certificar sus procedimientos administrativos mediante mecanismos de aseguramiento de la calidad típicos de las organizaciones privadas (Rubio-Oca, 2006a). No queda claro, sin embargo, el impacto positivo de estas medidas en la efectividad y la eficiencia de los procedimientos implicados (Díaz Barriga, Barrón Tirado y Díaz Barriga Arceo, 2008).

Dirigido a los estudiantes, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) generalmente ha sido considerado un programa exitoso. Ha demostrado alcanzar a la población objetivo y también ha promovido la retención y egreso de grupos de alumnos que de otra forma, probablemente no hubieran continuado en el sistema (ANUIES, 2006; Rubio Oca, 2006b). De esta manera el PRONABES ha contribuido significativamente para hacer más equitativo el acceso y la permanencia en la educación superior, aunque debe tomarse en cuenta que actualmente la tasa de matrícula del grupo de edad correspondiente sea de alrededor de un 25 por ciento (ANUIES, 2006). Otro programa nacional que fue formulado para promover la equidad y destinado a los estudiantes, aunque este operó desde la ANUIES, fue el Programa Nacional de Tutorías (ANUIES, 2002).

En el nivel del personal académico, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) se diseñó siguiendo los lineamientos del programa SUPERA-ANUIES (Programa Nacional de Superación del Personal Académico) propuesto originalmente en 1996 por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, y se orientó a promover el incremento, dentro de las instituciones públicas, de profesores de tiempo completo altamente capacitados. A diferencia de muchos programas federales, el PROMEP ha continuado funcionando durante tres periodos presidenciales distintos del país y de hecho constituye un componente clave del PIFI.

El PROMEP se ha centrado principalmente en tres aspectos. Primero, ha promovido un incremento en el número de profesores de tiempo completo que cuentan con un «perfil deseable» mediante una política de contratación que establece que solo los profesores que ya cuentan con grados de posgrado pueden recibir nuevos nombramientos como académicos de tiempo completo. Sin embargo, varios estudios (Gil Antón, *et al.*, 1994; Grediaga Kuri, 2000) han mostrado que un nombramiento formal de tiempo completo no es suficiente para garantizar un alto involucramiento en la vida académica. Algunos miem-

bros de la planta académica de tiempo completo tienden a combinar sus trabajos académicos con otras actividades profesionales remuneradas. No obstante, como resultado de la política del PROMEP, 8406 nuevas plazas académicas de tiempo completo han sido creadas entre 1996 y 2005, de las que más de 2000 han recibido apoyo para adquirir equipo académico.

Segundo, el PROMEP ha fomentado que los profesores que trabajan de tiempo completo en las IES públicas adquieran una educación de posgrado mediante el otorgamiento de becas para que puedan obtener un grado de maestría o doctorado. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), en 1998 alrededor del 8 % de los profesores de tiempo completo en las universidades públicas tenían un doctorado, mientras que para 2006 la proporción se había incrementado al 22 %. A pesar de estos logros, existe una preocupación acerca de la calidad de los programas de posgrado específicamente diseñados para cumplir con las necesidades de formación de los profesores actuales. Estos programas pudieran muy bien satisfacer la necesidad de incrementar el número de académicos en el sistema de educación superior que cuentan con grados de doctorado, pero su contribución a la formación de profesionales especializados no es tan evidente como sería de desear.

Tercero, el PROMEP ha tratado de impulsar la colaboración académica requiriendo que los académicos se organicen en cuerpos académicos que integren actividades de generación y aplicación del conocimiento. De acuerdo con las reglas de operación, las instituciones deberán organizar cuerpos académicos que a su vez son agrupados por la SEP en tres niveles: en formación, en etapa de consolidación, y consolidados (SEP, 2006). Estos cuerpos académicos reciben, de acuerdo con su nivel de desarrollo, apoyos financieros para implementar proyectos que puedan permitirles obtener el nivel de productividad académica requerido. No obstante, en algunos casos los académicos han percibido esta política como una imposición, la cual los ha forzado, de alguna manera, a ser parte de un cuerpo académico en el que no todos los miembros mantienen el mismo nivel de productividad, o no todos están dispuestos a trabajar en colaboración con los demás. Tales académicos perciben que uno de los efectos no deseados más frecuentes de esta política ha sido la simulación de la existencia de un cuerpo académico con la única intención de que califique para recibir recursos financieros.

Para concluir la descripción de los programas federales orientados a la educación superior mencionaremos un programa destinado al personal académico. Desde principios de los noventa, los programas y políticas federales

han fomentado la aparición de una «escala de salarios diferencial para académicos basada en la productividad en investigación y en la calidad de la enseñanza con suplementos salariales especiales para aquellos académicos de tiempo completo que cumplen ciertos estándares» (Kent, 1993: 79). Las IES, principalmente las públicas, han implementado programas de estímulos económicos basados en la evaluación de la productividad de los académicos. Sin embargo, un problema con esta estrategia es el hecho de que el ingreso que proviene de sistemas de pago por mérito puede representar hasta el 60% del ingreso total de un académico (Gil Antón, 2002). Un segundo aspecto muy debatido es la percepción general de que estos sistemas favorecen la investigación por encima de las actividades de enseñanza y eso, como con otros procesos que confían en exceso en los indicadores, también tiende a promover la simulación (Cordero Arroyo, Galaz Fontes y Sevilla García, 2003).

LOS TEMAS PARA UNA VISIÓN DE LARGO PLAZO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

Habiendo descrito brevemente el estado actual de la ESM, incluyendo los retos principales que enfrenta, ahora nos dirigimos hacia una serie de reflexiones acerca de distintos temas que necesitan ser tratados si se desea que la ESM mejore su funcionamiento y esté en una mejor posición para incrementar su relevancia de una manera efectiva y eficiente. Específicamente, trataremos los temas de: (1) evaluación de la política pública, (2) la creciente complejidad de la ESM, (3) la coordinación del sistema de educación superior en México, (4) la apertura y movilidad dentro del sistema, (5) la reconfiguración de la profesión académica y, finalmente, (6) los límites del presupuesto o el financiamiento.

Evaluación de políticas públicas y programas nacionales

En una democracia responsable, que rinde cuentas, todo esfuerzo debería estar encaminado a evaluar abiertamente las políticas públicas. En el caso de la ESM existen estudios de evaluación de las políticas públicas y programas nacionales que han sido realizados tanto por las propias organizaciones responsables de su formulación (e.g., Urbano Vidales, Aguilar Sahagún, y Rubio Oca, 2006; Rubio Oca, 2006b), como por académicos externos (e.g., Díaz Barriga,

2008). Sin embargo, si uno considera la cantidad de recursos financieros administrados en el contexto de tales políticas, así como las metas de la educación superior, entonces se hace evidente la clara necesidad de una mayor y mejor evaluación. Cuando se evalúan políticas públicas es particularmente importante la realización de un análisis holístico, integral y equilibrado en términos de las metas logradas, costos, beneficios y consecuencias colaterales negativas no deseadas.

Dado su papel como actor clave en el desarrollo de políticas públicas y programas nacionales, es natural esperar que la Subsecretaría de Educación Superior sea la dependencia oficial que debiera estar más interesada en promover los estudios de evaluación de las políticas públicas nacionales que ellos formulan. Dichos estudios, por otra parte, deberían ser realizados por diferentes grupos de expertos, mediante una variedad de metodologías e instrumentos de medición, para que sea considerada una gama más amplia de los elementos que integran estos programas.

Además de la necesidad de promover más estudios de evaluación relacionados con políticas públicas y programas nacionales, debería darse mucha mayor atención a la difusión y empleo de sus resultados. Dada la enorme disponibilidad de nuevas formas de tecnologías de la información, es de hecho sorprendente la poca información que se distribuye acerca de la investigación relacionada con las políticas públicas nacionales. Tanto la subsecretaría como los estudiosos independientes debieran hacer esfuerzos adicionales para lograr una mayor accesibilidad de los académicos de todo el país a los materiales, hechos y descubrimientos generados por estos estudios.

Un asunto de suma importancia de los estudios de evaluación se refiere a la cuestión de hasta dónde los funcionarios de alto rango prestan atención a la información que estos estudios arrojan y hasta dónde estos funcionarios están dispuestos a cambiar en la dirección que la información generada pudiera sugerir. Actualmente, el diálogo productivo entre los funcionarios de alto rango y los investigadores que estudian las políticas públicas y los programas nacionales no es la norma, y pareciera que las políticas públicas y los programas nacionales que se implementan, por definición, son vistos por sus creadores como correctos, quienes, por tanto, esperan normalmente que la comunidad de la educación superior los respalde. De manera general el que políticas públicas y programas nacionales sean considerados como no apropiados se toma como prueba de que quienes los critican o rechazan están en contra de todo y/o son incapaces de ver los beneficios de dichas políticas y programas.

Acerca de la complejidad de la educación superior mexicana

La educación superior mexicana ha crecido en tamaño y complejidad: cuenta, entre otros aspectos, con una gran diversidad y mayor número de estudiantes, académicos y personal de apoyo. No obstante, pareciera que con excepción de unas cuantas, grandes e influyentes IES públicas o privadas, las nuevas demandas enfrentan básicamente las mismas estructuras organizacionales y el mismo personal de hace varias décadas.

En el campo educativo, los servicios estudiantiles son un área que necesita de estímulos considerables. Hoy en día es un área subdesarrollada y pre-profesional y, a menudo, a los propios académicos se les pide hacerse cargo de actividades que deberían ser responsabilidad de asesores profesionales, psicólogos, bibliotecarios o personal especializado en la gestión de servicios estudiantiles. Los académicos a quienes se les solicita hacerse cargo de tal variedad de funciones no solo están sobrecargados de tareas y funciones, sino que están siendo condenados a realizar de una forma poco profesional tareas para las cuales no se encuentran preparados adecuadamente. Al mismo tiempo, los servicios estudiantiles no reciben ni el reconocimiento ni el apoyo que merecen.

De la misma manera, existe muy poca comprensión de los servicios de apoyo con que los académicos debieran contar para ser más productivos en sus principales tareas de enseñanza, investigación y servicio. Los centros y programas de mejoramiento de la enseñanza, o las oficinas de apoyo para la obtención de fondos o financiamiento no son tan comunes como debieran serlo. Se espera que sean los académicos quienes realicen todo lo relacionado con sus responsabilidades principales, pero esto requiere cantidades crecientes de tiempo y, por tanto, los académicos enfrentan una situación que los obliga a dedicar un menor tiempo a las actividades centrales o más importantes en las cuales supuestamente debieran estar en mayor medida involucrados.

Por último, conviene señalar que las IES mexicanas requieren de un equipo administrativo más especializado, particularmente en puestos que tienen que ver con las tareas medulares de la institución, un personal con mayor conocimiento acerca de la educación superior, su vida académica y su cultura, así como con una actitud de servicio, tanto hacia los estudiantes como hacia los académicos.

Acerca de la coordinación del sistema de educación superior

En forma paralela a lo que sucede en la arena política nacional, actualmente existe una tensión creciente entre el control que ejerce el centro político y administrativo del país y la expectativa de descentralización de un mayor número de actores de la educación superior. Esta tensión entre el centralismo y el federalismo se encuentra en la base de la discusión de la coordinación de la ESM. Mientras que las políticas públicas nacionales normalmente implican un grupo único de criterios que se aplican de manera más o menos semejante en los diversos estados, que son considerablemente diferentes en sus circunstancias y desarrollo, hay sectores en el nivel estatal (e incluso en el municipal) que reclaman mayores márgenes de maniobra. ¿Por qué no generar un sistema nacional, no del «centro» hacia la «periferia», sino localizado en el país como un todo, en el que los términos centro y periferia pierdan significado?

El verdadero reto puede expresarse de la siguiente forma: ¿cómo descentralizar no solo la operación sino también la generación de políticas y programas sin que, al mismo tiempo, se divida al país? Es decir, el reto es reemplazar una estructura central con una nueva estructura federal que regule aspectos básicos del sistema pero que, al mismo tiempo, deje amplios espacios para la iniciativa y la creatividad de los estados, incluyendo la posibilidad de generar espacios educativos regionales que vayan más allá de los criterios administrativos tradicionales que tuvieron su origen principalmente en el control central.

Muchos actores de la educación superior prefieren la racionalidad discrecional del centro (léase Subsecretaría de Educación Superior), a la discrecionalidad no racional de las autoridades estatales y locales y, con frecuencia, de las propias autoridades institucionales. Conceptualmente no existe ningún problema en aceptar la conveniencia de estar descentralizados, pero en la práctica hay mucha más confianza en las competencias de las autoridades centrales. Esta situación está estrechamente asociada con diferencias en los perfiles y balances de instancias como el congreso nacional *versus* el local, o la influencia de organizaciones nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior *versus* las Comisiones de Planeación Estatales, que, en muchos casos, existen solo como agencias burocráticas que están a cargo de recolectar datos para los cuerpos gubernamentales.

Este dilema apunta hacia una solución gradual: construir sistemas de controles locales y regionales que contrarresten a los centrales. Dado que tomaría tiempo establecer un sistema federal, es crucial aceptar que diversos

problemas podrían aparecer a nivel local. Sin embargo, este horizonte es menos peligroso, en términos de evolución del sistema, que seguir manteniendo el control central. Los conflictos locales, sin embargo, pueden ir disminuyendo en la medida en que las unidades locales e institucionales se fortalezcan.

Después de treinta años con la misma ley de educación superior, las nuevas condiciones demandan nuevos ordenamientos referentes a la coordinación de la educación superior. Sin embargo, ¿es mejor promover una nueva ley directamente o sería más sensato proceder durante un periodo limitado por la vía de acuerdos específicos? Quizá se pueda alcanzar un mayor progreso realizando acuerdos específicos y concretos que preparen el camino para una futura nueva ley.

El debate centralismo *versus* federalismo es crucial para la formulación de una nueva clase de políticas y programas nacionales. ¿Debiera México trabajar para convertirse en un sistema abierto o cerrado? ¿Controlado verticalmente o con grados crecientes de horizontalidad? ¿Dependiente de las decisiones tomadas en la capital o interdependiente? ¿Necesitado de llegar a ser más coordinado, pero con concesiones para las idiosincrasias regionales y estatales dentro de grados razonables de unidad? En otras palabras, ¿Continuará el centro tratando con los estados como si estos fueran menores de edad y necesitaran de dirección e incluso micro-administrando las IES?

La situación en los estados es muy heterogénea, pero la centralización no es la única solución razonable. Una ruta alterna es construir una visión inteligente de la descentralización que por una parte ayude a mejorar las herramientas de planeación y de implementación y, por otra, permita a los estados, que ya cuentan con dichas herramientas apropiadamente, tomar toda la responsabilidad de ser relativamente autónomos en su desarrollo y asumir los beneficios y los costos asociados con ello.

Apertura y movilidad dentro del sistema

Una consecuencia del centralismo que caracteriza a la ESM es que sus actores tienen pocas oportunidades de cambiarse de una institución a otra, particularmente si el cambio no implica pasar por el centro del sistema. Probablemente no sea exagerado afirmar que para los alumnos y los académicos es más fácil cambiarse hacia y desde instituciones fuera del país, que movilizarse o cambiarse dentro de él. Muchas instituciones son, por la vía de los hechos,

verdaderas islas, y su aislamiento impide ver el sistema de educación superior como una propiedad emergente que emana de las relaciones entre sus componentes institucionales. El centralismo produce dependencia, no dinamismo y variación.

Sin embargo, existen esfuerzos enfocados a resolver esta situación. Un sistema nacional de acreditación y equivalencia curricular permitiría a los alumnos cambiarse de sus instituciones originales, pero hasta ahora las IES solo han estado dispuestas a reconocer una fracción relativamente pequeña del trabajo realizado en otras instituciones.

La movilidad del personal académico que implica el aceptar trabajos en distintas instituciones, sin la cual no tiene sentido hablar de un mercado laboral académico, requiere la liberación de beneficios asociados con el ingreso (principalmente la antigüedad, puesto que representa una parte importante del ingreso del académico), para que pueda desplazarse de una institución a otra. La situación actual, en donde los académicos con un número relativamente pequeño de años de antigüedad son desalentados para cambiarse a otras instituciones, promueve la endogamia y limita seriamente la incorporación de nuevas perspectivas que los académicos procedentes de otras instituciones podrían traer consigo. No tener un mercado abierto para la profesión académica limita considerablemente el enriquecimiento de su propio personal académico.

Con esa misma lógica, la ESM necesita eliminar barreras y estimular la movilidad de los administrativos universitarios. Debido a la forma en la que se obtiene y se distribuye el poder dentro de las IES, los académicos y otros profesionales con un interés genuino y habilidades en el área administrativa son obligados a relacionarse con las dinámicas de los grupos locales de poder. Esto es ciertamente un factor muy interesante que trabaja en contra de la descentralización y en contra de la apertura del sistema. Estos grupos, que en algunas instancias incluyen juntas de gobierno, han construido una red de intercambio de favores y estarían entre los perdedores de un nuevo estado de cosas; por tanto, es natural esperar que por parte de ellos se presente una fuerte resistencia al cambio. Una tarea importante de las instancias federales sería tratar con tales situaciones estimulando la organización de los académicos como un factor de equilibrio.

La cultura mexicana en general no tiende a la movilidad, y adicionalmente existen situaciones específicas que la impiden (por ejemplo, los altos costos del crédito para obtener una vivienda). Así pues, es necesario crear incentivos

para la movilidad académica que no deberían limitarse al dinero, sino incluir, tal vez en una mayor proporción, oportunidades para el desarrollo profesional. La movilidad académica y administrativa, por otra parte, conllevaría costos especialmente altos en las instituciones que han estado tradicionalmente aisladas. La discusión de la movilidad académica nos recuerda que el sistema de educación superior debería alejarse no solo de un sistema controlado centralmente, sino que también debería evitar crear situaciones en la que los feudos locales fueran reforzados. Evitar tal posibilidad mediante la creación de un mercado académico abierto para estudiantes, académicos y administrativos ayudaría a crear un sistema en el cual su regulación se distribuiría a través de todos sus componentes.

La reconfiguración de la profesión académica

Mientras que los estudiantes pasan por las IES, los académicos permanecen y son a final de cuentas los responsables de las actividades centrales de estas instituciones: la enseñanza, la investigación y el servicio. El trato dado por la ESM a su más valioso recurso, sin embargo, no es coherente con esta perspectiva.

Los académicos mexicanos, particularmente aquellos con contratos de tiempo completo, han sido objeto de una serie de políticas nacionales e institucionales, que durante las últimas décadas les han demandado un número creciente y diverso de actividades (enseñar, dar tutorías, investigar, realizar actividades de extensión, atender responsabilidades administrativas, obtener financiamientos, etcétera). En el proceso de convertirse en un profesional, centrado en el conocimiento de acuerdo con la nueva noción del trabajo académico propuesta por Boyer (1990), el académico mexicano está obligado a actuar como un amateur en muchas de las actividades que están siendo implementadas como respuesta a las nuevas necesidades que ahora las IES han identificado. Al mismo tiempo, también se le demanda incrementar su nivel de formación y, debido a los bajos salarios, se ve forzado a complementar su ingreso con otras actividades, pues una dedicación exclusiva o casi exclusiva a la academia resulta insuficiente para mantener un estándar de vida apropiado (de clase media, por ejemplo).

Una forma de complementar el salario es ingresar al Sistema Nacional de Investigadores y recibir un significativo pago por ello. Esto, para un bajo porcentaje de la planta académica, proporciona un ingreso aceptable, pero esta

clase de esquemas de remuneración adicional tienen consecuencias inesperadas. Ahora, ya que la mayor parte del ingreso de los académicos no solo proviene de sus instituciones sede, muchos ven a estas no tanto como comunidades de intelectuales y alumnos con propósitos más o menos comunes o al menos con ciertos traslapes, sino como plataformas desde donde es posible ir tras otras iniciativas que proporcionarán más ingreso tanto para ellos mismos, como para sus instituciones sede. Como es de esperar, estos académicos modernos tienen poca disposición para comportarse como ciudadanos de sus propias instituciones (Organ, 1990), pues tal actividad requiere tiempo y para ellos este es un recurso valioso para mantener el ingreso que perciben como pago al mérito.

No solo ha habido cambios en la naturaleza del trabajo de los académicos mexicanos sino también en ellos mismos como personas. Los académicos mexicanos, como muchos otros en el mundo, están envejeciendo y acercándose a la jubilación. Con los esquemas actuales muchos académicos continuarán trabajando tanto como puedan para seguir obteniendo lo que consideran un ingreso apropiado. Este fenómeno tiene grandes repercusiones para la nueva generación de académicos, particularmente porque aún no existe claridad acerca de la trayectoria de una carrera académica y, como ya ha sido mencionado, no hay un verdadero mercado laboral académico.

Por otra parte, dos terceras partes de los académicos mexicanos son contratados por asignatura o tiempo parcial. Estos colegas requieren especial atención con respecto a diversos aspectos, incluyendo programas de desarrollo profesional y políticas de contratación que les permitieran tener un trabajo más estable y, en ese contexto, contribuir de una manera más significativa a la misión de la institución. Sin embargo, estos miembros del cuerpo académico son constantemente excluidos de las políticas federales, estatales e institucionales.

Los límites del dinero

La educación superior mexicana ciertamente ha mostrado una mejoría durante las últimas tres décadas. A pesar del hecho de que la situación es heterogénea y que, sin lugar a dudas, en algunas áreas ha permanecido igual en su mayor parte o incluso se ha deteriorado, el principal mecanismo de cambio ha sido una política pública nacional de «premios y castigos», en donde, probablemente,

existen más los primeros que los segundos. En este contexto el dinero ha sido el estímulo para cambiar a las instituciones y a los académicos, mientras que el «castigo» ha sido, no el despido de los académicos o del personal incompetente y fraudulento, sino mantenerlos con los recursos apenas suficientes para permitirles sobrevivir. Con este fin, la Subsecretaría de Educación Superior instauró un modelo de financiamiento dependiente del desempeño. Desafortunadamente ha habido escasa discusión colectiva sobre las bondades y sensatez de los programas y las medidas tomadas por la autoridad central.

¿Si el dinero no hubiera sido el principal estímulo habría ocurrido el cambio? Dos razones nos hacen pensar que la respuesta sería «no». En primer lugar, ha habido una abdicación del ejercicio de la autoridad académica e institucional legítima. En lugar de despedir o ya no contratar a los académicos que no cumplieran con sus responsabilidades laborales, se optó por pagarles más a los académicos que verdaderamente trabajaran; las instituciones con programas de este tipo de incentivos se vieron recompensadas financieramente, en lugar de que las autoridades nacionales, estatales o locales asumieran su rol como líderes legítimos. Si nuestras autoridades no recuperan su rol de liderazgo, con el concomitante ejercicio de autoridad, el dinero será la única razón para cambiar y, aunque el dinero cambia los patrones de comportamiento en el corto plazo, no genera tradiciones y culturas académicas sólidas.

En segundo lugar, la gran mayoría de los académicos mexicanos de tiempo completo recibe, en comparación con el de los profesionales que tienen una capacitación equivalente que trabajan en el sector público o privado, un menor salario. Además, una parte importante de su ingreso total (hasta el 60% para los académicos mejor pagados) proviene de sistemas de pago por mérito, tanto internos como externos a la institución. Esto ha motivado a los académicos a interesarse ampliamente por las consecuencias económicas de su trabajo y a asumir una perspectiva prioritariamente individualista que disminuye las posibilidades de crear comunidades académicas intra e inter-institucionales (Suárez Zozaya y Muñoz García, 2004).

COMENTARIOS FINALES

Aun cuando durante los últimos 30 años la ESM ha tenido un progreso significativo, se necesita considerar la posibilidad de cambiar algunas de sus formas básicas de funcionamiento. Se requieren nuevas formas de pensar la educación

superior. Como primer paso, necesitamos evaluar de manera muy crítica las políticas y programas nacionales que actualmente están siendo implementados en la educación superior. No todo es blanco o negro, y evaluaciones independientes y sistemáticas proveerían de información valiosa que puede ayudarnos a aceptar que:

- La educación superior mexicana necesita un conjunto central de políticas públicas nacionales que corresponda a las condiciones bajo las cuales debe funcionar. Al mismo tiempo, necesita también un conjunto más amplio de políticas diferenciadas que permitan a cada IES seguir su misión en el contexto del espacio que ocupa. México necesita cambiar de tener un pequeño grupo de instituciones «nacionales», normalmente localizado en el centro, a un sistema en el que un grupo más grande de instituciones sea más competitivo y de mayor calidad.
- Aunque en este trabajo se le prestó poca atención a este hecho, debe tenerse presente que las IES mexicanas han venido funcionando bajo las reglas y signos de la cultura del viejo sistema político mexicano, imperante hasta hace relativamente poco tiempo. En este contexto existe la necesidad de incrementar la transparencia con la que los recursos son manejados y la rendición de cuentas asociada a ello (Gil Antón, 2008).
- Aunque la ESM ha avanzado mucho de un periodo en el que su operación reflejaba esencialmente procesos políticos, tanto dentro como más allá de sus fronteras (Levy, 1980), se debe prestar atención a la promoción de centros de poder locales, informados, profesionales y responsables que pudieran contrarrestar tanto el centralismo de las políticas actuales, como los feudos locales asociados a grupos externos a la educación superior pero con fuertes tradiciones políticas.
- Necesita existir un mercado abierto no solo para alumnos sino también para académicos y administrativos altamente especializados. La movilidad del personal altamente especializado ayudará a nivelar el terreno a través del país y también ayudará a abrir las IES que han estado aisladas durante décadas. Considerando la amplia interacción que se da entre el personal académico como tal, y en su papel como administrador, se requiere poner particular atención en la preparación de aquellos académicos que asumen puestos administrativos, y así estar en condiciones de maximizar las oportunidades para que los académicos lleven a cabo de forma adecuada su papel de administradores y directivos de alto nivel.

Existen otras recomendaciones específicas que se derivan de las reflexiones anteriores, pero necesitan ser consideradas en el contexto de las particularidades de regiones específicas del país, las IES, los académicos y los alumnos. Hay muchas maneras en las que estos cambios pudieran ser promovidos, pero un tema fundamental es dejar nuestro miedo de no tener el control central del sistema y pasar los roles de control y financiamiento del gobierno federal al nivel estatal. Posteriormente, será apropiado reconocer que construir las políticas de un cambio fundamental como este es una tarea pendiente.

REFERENCIAS

- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México.
- _____, (2002). *Programas institucionales de tutorías: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior* (2ª ed.). México: ANUIES.
- _____, (2006). *Consolidación y avances de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cordero-Arroyo, G., Galaz-Fontes, J. F., y Sevilla-García, J. J. (2003). *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico: Los programas de estímulos de la UABC 1990-2002*. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, y ANUIES.
- Díaz-Barriga, A., Barrón-Tirado, C., y Díaz-Barriga-Arceo, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México; ANUIES y Plaza y Valdés.
- Gil-Antón, M. (1996). «The Mexican Academic Profession». En P. G. Altbach (Ed.), *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- _____, (2002). «Big City Love: The Academic Workplace in Mexico». En P.G. Altbach (Ed.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-income Countries*. Boston. Boston College, Center for International Higher Education.

- _____, (2008). *Transparencia y vida universitaria*. México: Instituto Federal de Acceso a la Información Pública.
- _____, et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos Mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Grediaga-Kuri, R. (2002). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. México: ANUIES.
- Kent-Serna, R. (1993). *Higher Education in Mexico: From Unregulated Expansion to Evaluation*. Higher Education, 25.
- _____, (2005, abril-junio). «La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México». *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (2), (134).
- Levy, D. (1980). *University and Government in Mexico: Autonomy in an Authoritarian System*. New York: Praeger.
- Mendoza-Rojas, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y PORRÚA.
- Ordorika-Sacristán, I. (2004). «El mercado en la academia». En I. Ordorika-Sacristán (Ed.), *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Porrúa y H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura.
- Organ, D.W. (1990). «The Motivational Basis of Organizational Citizenship Behavior». En B.W. Staw, y L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (vol. 12). Greenwich, CO: JAI Press.
- Rubio-Oca, J. (Ed.) (2006a). *La mejora de la calidad en las universidades públicas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: un primer recuento de sus impactos*. México: SEP.
- Rubio-Oca, J. (Ed.) (2006b). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance*. México: SEP, FCE.
- SEP (2006). *Programa de mejoramiento del profesorado, PROMEP. Un primer análisis de su operación e impactos en el fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP. Secretaría de Educación Superior.
- _____, (2008). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*. Consultado el 10 de enero de 2008. Disponible en <http://pifi.sep.gob.mx>

- Suárez-Zozaya, M., y Muñoz-García, H. (2004). «Ruptura de la institucionalidad universitaria». En I. Ordorika (Ed.), *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Porrúa y H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura.
- Urbano-Vidales, G., Aguilar-Sahagún, G., y Rubio-Oca, J. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP.

La creciente expectativa de relevancia para la educación superior y la profesión académica: algunas reflexiones en el caso de México

Jesús Francisco Galaz Fontes,
Laura Padilla González,
Manuel Gil Antón

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas el mundo ha experimentado una intensa y compleja serie de eventos que puede ser caracterizada, aunque de manera simple, por una dinámica de globalización-regionalización en la que el conocimiento y la tecnología de la información desempeñan cada vez más un papel central. Están ocurriendo cambios en distintas partes y aspectos del mundo, los cuales no son en todos los casos, como algunos hubieran esperado, incluyentes y positivos. La reciente invitación de la UNESCO (2005) para ayudar a construir sociedades de conocimiento constituye un recordatorio de dicha situación.

Con esta dinámica de cambios en el ámbito social, no es de extrañar que la educación superior haya estado también en una transformación constante. Dada la creciente importancia del rol económico del conocimiento y su contribución potencial a los procesos del establecimiento de estructuras de mercados y democratización que están ocurriendo en muchos países, la educación superior ha captado de nueva cuenta la atención por parte de diversas agencias internacionales, muchas de las cuales han generado reportes que tienen que ver tanto con su estado actual, como con la dirección que debería seguir (e.g., Task Force on Higher Education and Society 2000; UNESCO 2005). Existe, en resumidas cuentas, una creciente expectativa con respecto a la relevancia de la educación superior; los vientos de cambio han estado impactando a esta en todo el mundo y, por consiguiente, a la profesión académica que yace en su núcleo. Tal situación no es distinta para México.

En este artículo explicamos brevemente la reciente evolución de la educación superior mexicana y, en ese contexto, explicamos las razones por las cuales las expectativas que los mexicanos tienen con respecto a la relevancia de la educación superior han aumentado a lo largo del mismo periodo. Para finalizar, discutimos cuatro desafíos que la profesión académica mexicana necesita afrontar y resolver, si es que va a contribuir más significativamente a la creciente relevancia que se espera que la educación superior tenga para el país y, más específicamente, para el bienestar de sus habitantes. Creemos que los retos identificados constituyen aspectos que requieren ser atendidos y, en esa medida, confiamos que este artículo contribuirá a la discusión de lo que necesita hacerse para fortalecer la profesión académica en nuestro país, sin la cual el futuro de México estará en riesgo.

EVOLUCIÓN RECIENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

Como muestra la tabla 1, la educación superior mexicana ha crecido de manera impresionante durante las últimas cuatro décadas. Mientras que en 1960 había 78 instituciones de educación superior, en 2004 había 2074. Con respecto al alumnado el crecimiento ha sido igualmente grande: en 1960 se inscribieron 78 800 estudiantes en programas de licenciatura,¹ pero en 2004 había alrededor de 2 384 900 de alumnos, que representaron un porcentaje aproximado dentro del grupo de edades correspondiente, respectivamente, de 2.7 y 22.0 % en esos mismos años. Trabajando con dichos alumnos, en 1960 había alrededor de 10 800 posiciones para profesores, en donde las de tiempo completo eran casi inexistentes. Para 2004 se reportaron 251 700 posiciones y de estas, en 2003, el 27.2 % fueron de tiempo completo (Urbano-Vidales, Aguilar-Sahagún, y Rubio-Oca, 2004). También ha habido otros cambios importantes tales como el incremento en el número de alumnos inscritos en instituciones privadas, el cual cambió el porcentaje de 13.8 a 23.7 de la matrícula total en educación superior en 1960 y 2004, respectivamente; también, la participación femenina en la matrícula pasó de ser prácticamente inexistente en 1960 a 50.3 % en 2004.

¹ El grado de licenciatura mexicano es un programa universitario de entre 4 y 5 años que por lo general está altamente orientado a la profesión, en comparación con el grado de licenciatura en artes liberales y ciencias de la educación superior en los Estados Unidos.

Además de los aspectos cuantitativos mencionados con anterioridad, las instituciones de educación superior mexicanas también han cambiado en cuanto a aspectos cualitativos importantes. De esta forma, por ejemplo, las instituciones públicas son ahora más diversas, incluyen a las instituciones que ofrecen programas de dos años de duración, las universidades tecnológicas, así como las universidades multiculturales con orientación indígena. Asimismo, las instituciones privadas de educación superior han incrementado su número ampliamente, especialmente desde 1990, por la vía del establecimiento de instituciones pequeñas y, en muchos casos de baja calidad, que han sido descritas como instituciones de absorción de demanda (Muñoz-Izquierdo, Núñez y Silva, 2004).

Al mismo tiempo que los cambios anteriores han tenido lugar, la relación entre la educación pública superior y el Estado mexicano se ha modificado de manera significativa, principalmente a lo largo de cuatro dimensiones íntimamente relacionadas entre sí. Primero, y probablemente el componente central de la serie de cambios, se refiere a la forma de realizar las asignaciones presupuestales; antes de los años ochenta se basaban en el número reportado de alumnos y de personal que laboraba en una institución y, más importante aún, en una negociación entre los líderes de las instituciones, los grupos políticos en los cuales participaban y los directivos encargados de administrar el presupuesto. Después de mediados de los años ochenta los ingresos públicos han ido dependiendo cada vez más del número de alumnos matriculados en una institución particular, pero ahora con la gran diferencia de que tal número, así como del personal de la institución, son supervisados con detalle varias veces. Por otra parte, dichas asignaciones «no reducibles» han sido complementadas con fondos adicionales proporcionados con base en proyectos que compiten por fondos especiales (Mendoza-Rojas, 2002).

Segundo, aun cuando existe una tradición de notable autonomía conferida a las universidades públicas estatales, y solía haber en las mismas una discreción considerable en relación a la contratación de personal y a la apertura de programas educativos (Levy, 1980), después de mediados de los años ochenta la Subsecretaría de Educación Superior federal ha supervisado muy de cerca la contratación de nuevos académicos y ha ejercido cierto grado de control sobre programas educativos para favorecer la canalización de fondos a programas de educación superior acreditados.

Tabla 1. Evolución reciente de la educación superior mexicana, 1960-2004						
Aspecto	1960	1970	1980	1990	2000	2004
Instituciones	78.0 ²	115.0 ²	307.0 ³	776.0 ³	1250.0 ²	2047.04
Alumnos (miles)	78.8 ²	257.0 ²	935.8 ¹	1252.0 ¹	2047.9 ¹	2384.9 ¹
Plazas académicas (miles)	10.8 ²	25.0 ²	73.8 ¹	134.4 ¹	208.7 ¹	251.7 ¹
Porcentaje de matrícula del grupo de edad	2.7% ²	5.8% ²	13.6% ²	15.0% ²	20.0% ²	22.0% ¹
Inscripción en IES privadas	-	13.8% ³	13.5% ³	17.4% ³	27.6% ³	32.7% ⁴
Participación femenina en la inscripción	-	-	30.0% ²	40.0% ²	47.2% ²	50.3% ⁴
Porcentaje de alumnos en la ciudad de México	-	52.5% ³	31.2% ³	23.4% ³	21.7% ³	-
Población del país (millones)	34.9 ²	48.2 ²	66.8 ²	81.3 ²	97.5 ²	103.1

¹ Anexo del Sexto Informe de Gobierno 2006 (2006; p. 037, 039, 040).

² Grediaga Kuri, Rodríguez Jiménez y Padilla González (2004; anexo estadístico, cuadro 2.1). En el caso de los alumnos y plazas académicas, las cifras correspondientes son para el nivel de licenciatura (pregrado). La tasa de inscripción y las cifras de participación femenina corresponden realmente a 1984.

³ ANUIES (2000: 39, 227, 230). La concentración de alumnos en la ciudad de México, y las cifras de inscripción privada corresponden solo a programas de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos, y la cifra de 2000 corresponde en realidad a 1999.

⁴ SEP (2005: 142).

Tercero, antes de mediados de los años ochenta existía poca preocupación acerca de los resultados, el impacto y la obligación de dar cuenta del desempeño de la educación superior. Hoy en día, por el contrario, existe un entorno de evaluación que incluye varios sistemas y agencias de evaluación que trabajan con distintos aspectos y actores de instituciones de educación superior (por ejemplo, programas educativos, administración y gestión institucional, académica)

nicos y alumnos). Aunque la incorporación de estas prácticas de evaluación y acreditación ha constituido un avance importante en la manera en la que las instituciones públicas de educación superior son coordinadas, y varias consecuencias positivas importantes han resultado de ella, la incorporación de tales planes se encuentra aun en sus etapas iniciales (Brunner, Santiago, García, Gerlach y Velho, 2006; Mendoza-Rojas, 2002). Sin embargo, el énfasis puesto en la medición también ha tenido efectos colaterales no deseados, puesto que aspectos centrales de las instituciones de educación superior han sido dejados de lado, porque no son medibles fácilmente o porque no están considerados en los planes de evaluación implementados por las agencias de financiamiento.

Cuarto, y último, la forma de gobierno de las instituciones de educación superior mexicanas solía tener, antes de mediados de los ochenta, una participación importante de los sindicatos y cuerpos académicos, así como de las organizaciones estudiantiles. Desde entonces, y asociado con el uso del presupuesto como un instrumento de dirección, ha habido una influencia creciente en la toma de decisiones por parte de los niveles gerenciales. Al mismo tiempo, ha existido un decremento en la participación de los académicos en la toma de decisiones.

ACERCA DE LA RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

Inicialmente accesible a una pequeña proporción de la población que asumiría roles de liderazgo en las profesiones y en la esfera pública, la educación superior mexicana ha crecido impresionantemente a partir de la década de los años sesenta. Aunque tal crecimiento fue en un inicio una respuesta tanto a los disturbios políticos que dejó tras de sí el movimiento estudiantil de 1968, como al hecho de considerar la educación superior como un medio legítimo y selectivo para la movilidad social, hoy en día existe un creciente consenso en la retórica del Estado, si no es que siempre a nivel de sus iniciativas, de que la educación superior es sumamente relevante para el futuro del país. En general, la relevancia de la educación superior mexicana es entendida actualmente en gran parte en términos de su contribución a la solución de los problemas sociales como la creación de empleos y la formación especializada de la fuerza laboral, la investigación y desarrollo (competitividad económica), la inclusión de segmentos marginados de la población dentro de la modernidad (promoción

de movilidad social y logro de equidad), y el fortalecimiento de la democracia mexicana. Esta situación no es exclusiva de México, pues mucho de esto puede decirse de otros países, especialmente aquellos que se encuentran en una etapa de desarrollo. En general, la educación superior ha obtenido reconocimiento por su contribución potencial a la sociedad en su conjunto y, por lo tanto, se espera que aumente su relevancia en el futuro cercano.

En México, como en otros países, una creciente expectativa de la relevancia de la educación superior ha sido impulsada por una compleja serie de factores internos y externos. A continuación discutimos brevemente los más sobresalientes, de los cuales los primeros tres son comunes a muchos países, mientras que los últimos cuatro son de alguna manera más característicos de México.

Primero, la creciente centralidad del conocimiento en la actividad y competitividad económica de una nación. El conocimiento es un elemento clave para incrementar la productividad económica y las posibilidades de que un producto o servicio sean capaces de competir, sobrevivir y prosperar en los mercados actuales. En este sentido, los países están fomentando varias estrategias para incrementar la matrícula en educación superior, enfocándose en áreas íntimamente relacionadas con los sectores productivos, y en la promoción y estímulo de la investigación científica y el desarrollo tecnológico estrechamente asociados con la actividad económica. Además de su contribución a la esfera económica de un país, el conocimiento es medular también para una sociedad que está en un proceso que le permitirá ser parte de un conjunto integrado de sociedades de conocimiento (UNESCO, 2005).

Segundo, un proceso de globalización siempre presente por el cual bienes, servicios y fondos viajan rápidamente alrededor del mundo y con cada vez menos barreras. En tal situación, las instituciones de educación superior reconocen que sus programas deben formar egresados capaces no solo de satisfacer necesidades y demandas locales, sino también de ser sensibles a los llamados internacionales de trabajo pertinentes para ellos. Así pues, para que un país tenga un sistema de educación superior competitivo debe tomar en cuenta los estándares de calidad y desempeño internacionales. Aunque existen serias preocupaciones acerca de la influencia de las tendencias internacionales sobre la relevancia de la educación superior a nivel local, no hay duda de que algunas instituciones mexicanas de este nivel, tanto públicas como privadas, están dando importantes pasos a lo largo de esta línea de desarrollo. Para los países que no están entre los más desarrollados la situación representa el dilema de

cómo ser local, nacional y global al mismo tiempo o *glonacal*_(Marginson y Rhoades, 2002).

Tercero, el desplazamiento de un estado con una orientación social a uno dominado por una perspectiva de mercado en el que la competencia por recursos escasos es ahora la norma. El bienestar de las personas ha cambiado de ser una responsabilidad del Estado a constituir una consecuencia del desempeño individual en un mundo dominado por las fuerzas del mercado. Desde estas nuevas condiciones, las personas tienen que competir en el mercado de trabajo para poder ganarse el sustento, y dicha competencia se ha vuelto cada vez más dependiente de los individuos que son capaces de proveer evidencia de sus competencias o, al menos, de su potencial para aprender. Por lo tanto, las credenciales otorgadas por la educación superior están siendo solicitadas cada vez más como prerrequisito para poder ser considerado para un trabajo del sector formal y, más allá de dicha función económica, ser incluidas dentro de las dinámicas de un mundo moderno y global (Tedesco, 2000). Bajo estas condiciones el surgimiento de proveedores no tradicionales de servicios de educación superior representa una creciente competencia para las instituciones tradicionales.

Cuarto y más estrechamente relacionado con las circunstancias de México, existe una situación inequitativa del país en aspectos clave de su vida tales como el ingreso económico, el acceso a la cultura y a la educación, así como en la participación significativa en la toma de decisiones públicas. Mientras que el proveer acceso y promover el éxito en la educación superior, especialmente para los grupos menos favorecidos, no eliminará por sí solo las asimetrías mencionadas anteriormente, se espera que el permitir que más personas tengan acceso a este nivel educativo facilitará su mejor involucramiento en la vida económica, social y política del país.²

Quinto, existe una percepción general de que la educación, y en particular la educación superior, es clave para la movilidad social y la inclusión. Mientras los grupos que se encuentran en lo alto de las pirámides económica, social y política han reconocido desde hace varios años el valor de la educación

² Las personas pueden ser económicamente activas y, sin embargo, vivir en la periferia de la sociedad, así como lo muestra el sector informal de la economía. En el caso de México, el sector económico informal es muy importante pues se reporta que para principios de 2006, el 28 % de la población empleada formaba parte de él. En general, las personas que están en el sector informal tienen una condición económica baja y pocos años de escolaridad (Brunner, Santiago, García Guadilla, Gerlach, y Velho, 2006).

superior, en este sentido tal expectativa se ha extendido y ha sido asumida por mayores segmentos de la población, incluyendo, de forma significativa, a aquellos ciudadanos con muy bajos ingresos.

Sexto, la percepción general de que la relevancia y la calidad de la educación superior pública han disminuido, particularmente después del periodo de expansión muy intensa de los años setenta. Antes de los años ochenta, la educación superior era en su mayoría pública y se vio afectada negativamente por el crecimiento que experimentó así como por la crisis económica de principios de los años ochenta. De esta forma, a partir de entonces (y hasta hace muy poco) la calidad de la educación superior pública fue vista como baja en comparación con los niveles previos a la década de los ochenta, por lo que se abrió una puerta para que el sector privado mejorara su imagen y reputación. Bajo estas circunstancias las instituciones privadas de educación superior atrajeron considerablemente a más estudiantes. Una dramática reducción del financiamiento por parte del Estado, las consecuencias de una política de crecimiento indiscriminado (por ejemplo, los perfiles de los académicos y el aprendizaje del alumnado) y la falta de empleos para los graduados de educación superior, contribuyeron todos ellos a la percepción ampliamente generalizada de que la calidad y la relevancia social de la educación superior pública mexicana había caído significativamente.

Séptimo, la creciente percepción de que la viabilidad del país requiere un cambio significativo en la estructura de su actividad económica, la cual a su vez requiere mejorar el perfil educativo de su población. La economía mexicana ha sido sostenida durante la última década principalmente por el petróleo, las remesas enviadas por los migrantes mexicanos que trabajan en Estados Unidos, el turismo y la industria de ensamblaje y manufactura. En un esfuerzo por atraer una mayor inversión extranjera, se ha difundido la idea de que, cualquiera que fuera el caso, los ingresos dependen en un grado importante del nivel de calificación de la fuerza laboral. La investigación y el desarrollo tecnológico también han sido identificados como críticos para el desarrollo económico nacional, pero los recursos financieros y humanos son escasos. Además, la democracia mexicana requiere una ciudadanía mucho más activa, participativa y crítica, y algunos observadores han subrayado el papel potencial que la educación superior pudiera jugar en la promoción de tal desarrollo entre sus alumnos, personal y el público en general.

Así pues, ahora es común aceptar que la educación superior mexicana tiene que capacitar profesionales y ayudar a formar ciudadanos; proveer

cursos de educación continua a los profesionales en servicio; suministrar a la comunidad que la rodea ofertas culturales, realizar investigación, desarrollar tecnología y, en general, contribuir al desarrollo económico y social de su contexto. Por otra parte, todas estas responsabilidades, deben ser asumidas en un entorno cambiante donde existen nuevos esquemas de financiamiento dictados por el Estado, una serie de regulaciones de evaluación y rendición de cuentas cada vez más estrechas, alumnos e instituciones más diversos, un segmento gerencial más fuerte dentro de las instituciones de educación superior y, muy importante, el trabajo con una planta académica que aún se caracteriza por su perfil profesional limitado. Ciertamente, una serie de tareas muy demandantes dentro del contexto de un conjunto de condiciones laborales no tan impresionantes.

LOS PRINCIPALES RETOS QUE ENFRENTA LA PROFESIÓN ACADÉMICA MEXICANA

Como actores centrales de un esfuerzo nacional para incrementar y mejorar los servicios de educación superior, los académicos mexicanos han pasado por un importante proceso de cambio durante los últimos 45 años (Gil-Antón *et al.* 1994). Como una característica central del nivel profesional con el que entran por primera vez a la profesión académica, uno puede observar el grado con el cual se contrata a los profesores de tiempo completo. De acuerdo con datos obtenidos en una encuesta nacional realizada alrededor de 2001-2002, antes de 1970 el 2.0 % de los académicos contratados en un puesto de tiempo completo poseían un grado doctoral; de 1970 a 1984 esta cifra cayó al 1 %; en el periodo 1985-1990 el número correspondiente fue de 2.5 %; en 1991-1996 la cifra fue de 6.7 %, y en 1997-2002 la cifra había alcanzado el 11.8 % (Grediaga-Kuri, Rodríguez-Jiménez y Padilla-González, 2004). Aunque la proporción de todos los académicos de tiempo completo que poseían un doctorado era en el 2004 considerablemente mayor, alrededor del 19 % en las universidades estatales públicas (Urbano-Vidales, Aguilar-Sahagún y Rubio-Oca, 2004), las cifras anteriores hablan aún de una oferta débil de profesionales altamente capacitados que aspiran a entrar en la profesión académica.

Frente a un sistema de educación superior que ha estado creciendo a las tasas mencionadas anteriormente y, al mismo tiempo, bajo fuertes presiones para mejorar la calidad de su trabajo, ahora se espera que los académicos

mexicanos en su totalidad (con ciertas excepciones importantes) realicen un conjunto de actividades más diverso: enseñar, investigar, participar en la vida colegiada de la institución, realizar trabajo administrativo, participar en el desarrollo de tecnología, orientar y tomar un papel central en las actividades de servicio, tanto del sector productivo como del social. La suma de todas estas responsabilidades no ha venido sin estrés (Aguirre-Lora, 1988) y ciertas discusiones con relación a la naturaleza potencialmente conflictiva de algunas de estas actividades (Garriz-Ruiz, 1997). Viendo todos estos cambios en el trabajo académico, Gil-Antón (2000b) ha cuestionado si los académicos mexicanos han participado en ellos como actores u objetos.

Por otra parte, el contexto en el cual deberán realizarse las tareas antes mencionadas también ha cambiado. Dentro de sus principales características están las siguientes: más estudiantes que atender, incentivos económicos basados en el desempeño provenientes tanto de la institución como ajenos a ella, programas de desarrollo profesional que destacan la obtención de grados formales en lugar de las competencias para su trabajo real, en muchas instancias, condiciones de trabajo menos que ideales (espacios de oficina, servicios de comunicación, sueldos base, etcétera), un mercado de trabajo académico sumamente rígido y segmentado, y una estructura de carrera que no está bien definida.

De esta manera, la profesión académica mexicana ha llegado a una situación caracterizada, por una parte, por expectativas de relevancia cada vez mayores y, por otra, por una serie de condiciones que hacen muy difícil cumplir con estas expectativas. Como en muchas áreas de la política pública, las alternativas a las tensiones implícitas en esta situación no son simples, y su pertinencia no es siempre evidente a corto plazo. Se considera aquí que para que los académicos mexicanos puedan estar en posición de responder de manera más significativa a las expectativas de relevancia en su trabajo, necesitan ser confrontados los siguientes cuatro desafíos principales.

En primer lugar, los académicos mexicanos necesitan continuar su formación especializada más allá del punto de obtención de un título formal superior al que la mayoría tiene en este momento. En este sentido, dos problemas principales deben ser afrontados. Uno, la formación académica y el desarrollo profesional necesitan ser re-conceptualizados. Algunos programas como PROMEP (Programa para el Mejoramiento del Profesorado) y los sistemas internos de pago por mérito con los que cuentan las instituciones públicas de educación superior, han promovido una atmósfera en la cual el objetivo, tanto

institucional como individual, es el obtener un grado académico superior de la manera más rápida posible y sin que exista necesariamente mucho respeto por los valores académicos tradicionales (Gil-Antón, 2000a).³ Por supuesto que esta no es una situación generalizada, pero la evidencia informal sugiere que cierta investigación debe llevarse a cabo en este sentido para complementar los datos muy positivos proporcionados por la Subsecretaría de Educación Superior en lo que a esto respecta (Urbano-Vidales, Aguilar-Sahagún y Rubio-Oca, 2006). A diferencia de dicho enfoque, las instituciones de educación superior necesitan crear las condiciones para que sus académicos obtengan un grado apropiado para la misión de la institución en la cual trabajan, el área disciplinaria en la cual se encuentran y las tareas particulares que realizan. Más importante aún: una vez que los académicos hayan obtenido cualquier grado que sea pertinente bajo las consideraciones anteriores, las instituciones de educación superior necesitan mantener en su lugar fuertes, significativos y efectivos sistemas de apoyo a los académicos, incluyendo oportunidades de desarrollo profesional que consideren el contexto de la institución, de su profesión y de ellos mismos como personas (Wheeler y Schuster 1990). Sin duda, dado que para 2005 aproximadamente 58 % de todos los académicos tenían una licenciatura como su grado máximo (Brunner *et al.* 2006), muchos de ellos necesitan trabajar para obtener un grado superior, pero tal labor necesita ser coordinada cuidadosamente si es que va a contribuir substancialmente tanto para el académico a nivel individual como para su trabajo institucional. Estar al tanto de cifras como la que se acaba de mencionar también puede ayudar a entender el porqué los académicos mexicanos todavía tienen una visión muy local y poco internacional.

En segundo lugar, el proceso de profesionalización requiere una clarificación de los roles, responsabilidades y tareas particulares que los académicos deben realizar en las instituciones de educación superior donde trabajan. Una implicación más evidente de la afirmación anterior es que estas necesitan, en lugar del 27.7 % reportado para 2005, más académicos de tiempo completo para ser capaces de proveer todos los servicios que se esperan de ellos (Brunner *et al.*, 2006). Por otra parte, tenemos la impresión de que las políticas y prácticas institucionales y públicas están, a través de una variedad de medios,

³ Las instituciones de educación superior privadas con mayor prestigio también han adoptado la noción de que entre mayor sea el grado que tengan sus académicos mejor la institución, aunque las razones para ello están más relacionadas con razones de acreditación y mercadotecnia.

presionando a los académicos a desempeñarse, —sin importar el entorno académico en el que trabajan, la disciplina que imparten, y la misión de su institución—, bajo un modelo ideal de enseñanza-investigación-servicio, el cual sabemos que no aplica para la mayoría de académicos, incluyendo a aquellos que trabajan en los países más desarrollados (Fairweather, 1997). Adicionalmente, y en el contexto de recursos escasos, ha habido una tendencia por parte de la administración a asignar a los académicos tareas que generalmente serían (y deberían) ser realizadas por otros profesionales o al menos con el apoyo de otros profesionales. Tal es el caso, por ejemplo, con la tutoría estudiantil extracurricular (Galaz-Fontes, Duarte-Godoy y Martínez-Stack, 2006) y la recaudación de fondos no académicos. Otro asunto relacionado con el reto de la continua profesionalización de la profesión académica mexicana, es que como tal no parece tener un alto nivel de autonomía profesional en el sentido de que la selección, promoción y permanencia de colegas es en gran medida percibida y dependiente de otros actores institucionales (Galaz-Fontes y Vilorio-Hernández, 2004). Finalmente, mientras que las plazas académicas en las instituciones públicas vienen con una gran estabilidad, este no es generalmente el caso en el sector privado, una situación que no facilita el asumir un rol profesional en tales lugares de trabajo.

Un segundo reto muy importante para la profesión académica mexicana es que necesita condiciones de trabajo mejores y más homogéneas. Una situación particularmente apremiante es la que tiene que ver con el ingreso de los académicos y la manera en la que sus fuentes están estructuradas. En el caso de los académicos de tiempo completo que trabajan en el sector público, la situación actual es tal que existen tres fuentes principales de ingreso, las cuales son importantes para que los académicos puedan mantener un nivel de ingreso adecuado. Las tres fuentes de ingreso son aquellas que provienen del salario de la institución, el sistema interno de pago por mérito de la institución y, para aquellos que realizan investigación, un sistema externo de pago por mérito asociado a dicha actividad. Mientras que los sistemas de pago por mérito no son algo ajeno al trabajo académico, el tema problemático en el caso mexicano es que el salario base es, en muchos casos, la porción más pequeña del ingreso de un académico, llegando hasta 30 % para aquellos en los niveles más altos de las estructuras de pago por mérito (Brunner, *et al.* 2006). En tales circunstancias, donde el componente de la compensación de los académicos que corresponde al incentivo se ha transformado en una parte indispensable de su ingreso normal, se ha observado cómo el trabajo real que realizan los

académicos se vuelve más sensible al corto plazo y sujeto a criterios externos a la institución, en lugar de a su ambiente de trabajo local (Suárez-Zozaya y Muñoz-García, 2004).

Existen otras condiciones laborales académicas que necesitan ser atendidas para que el trabajo de los académicos sea tan productivo como puede ser. Entre las más evidentes se encuentran: infraestructura, salones de clase, laboratorios, equipo y espacios para oficinas, especialmente ahora que ha habido un gran esfuerzo por atraer más alumnos a las instituciones de educación superior. Además, el trabajo académico necesita ser delimitado y es necesario aceptar que en algunas instituciones debería haber otros profesionales para apoyar la experiencia educativa de los alumnos (orientadores, profesionales de centros de aprendizaje, especialistas en becas para investigación, etcétera). Otra condición de trabajo que necesita mejorarse es la evaluación académica. Los académicos necesitan ser confrontados con el impacto de su trabajo y con alternativas de cómo mejorarlo, y estas tareas son un componente central de los sistemas de evaluación que necesitan ir más allá de ser un medio para que un académico mejore su ingreso.

Un tercer reto importante que enfrenta la profesión académica mexicana es la estructuración de una carrera académica. Hasta hace poco el reclutamiento, la entrada, la promoción, la permanencia y el retiro de los académicos en las instituciones de educación superior mexicana ha sido el resultado de condiciones específicas como la necesidad de atender a más alumnos e incluso de consideraciones políticas. Tales condiciones no han sido necesariamente asociadas con un criterio académico sustantivo y con consideraciones de evaluación convincentes. En las instituciones públicas existen reglas desde hace algún tiempo, pero la dinámica real de la carrera académica aún es guiada por factores que van más allá de la lógica de mérito que yace en la base de lo que normalmente se piensa como una carrera académica. Además, en el contexto de los programas federales enfocados a mejorar las credenciales y perfiles de los académicos, cumplir con requerimientos formales (por ejemplo, tener un nivel de posgrado) lo ha transformado, de ser un elemento parte de *un* contexto de evaluación más amplio, en *el* principal criterio de evaluación.

La debilidad de una carrera académica claramente definida bajo el gobierno de normas institucionales ha sido intensificada por la manera en la cual el ingreso de los académicos está estructurado, hasta el punto de que las reglas institucionales internas son generalmente ignoradas dada la forma en la que los beneficios monetarios son distribuidos. En particular, la manera en la

cual operan los sistemas de pago por mérito ha disminuido la posibilidad de que exista una colegialidad local, algo esencial en un verdadero cuerpo académico profesional. Además, normalmente los sistemas de pago por mérito no son capaces de tomar en cuenta las diversas misiones que pudieran tener las distintas instituciones (y unidades académicas dentro de las instituciones) y, por consiguiente, los diferentes roles de los académicos que trabajan en ellas. Mientras que el ingreso es sin duda alguna un componente importante de una carrera académica, resulta contraproducente en el largo plazo si se convierte en su incentivo principal.

Una situación particular que la profesión académica mexicana necesita considerar actualmente es el retiro, durante los siguientes diez o veinte años, de todos aquellos académicos que fueron contratados durante el periodo de crecimiento de la educación superior en 1970. Actualmente no existen condiciones atractivas para la jubilación y, por lo tanto, muchos académicos pospondrán su retiro tanto como sea posible, lo cual es algo que muy probablemente complicará el proceso de reemplazo. Desafortunadamente, pocas instituciones han analizado recientemente la estructura de su carrera académica (Gil-Antón *et al.* 2005).

Finalmente, si vemos a las instituciones de educación superior como las instituciones que demandan profesionales para desempeñar un conjunto específico de tareas intelectuales relevantes para sus misiones particulares, y a los académicos como la oferta de esos profesionales, es obvio por qué muchos estudiosos de la profesión académica han propuesto como un lente para su estudio el uso del concepto de mercado (Ordorika, 2004). Desde esta perspectiva, el estudio del mercado laboral académico nos ayuda a identificar factores y dinámicas que pueden ayudar a explicar y a mejorar las condiciones de la profesión académica. Hemos discutido anteriormente el ingreso dentro del contexto de las condiciones laborales, así que no volveremos a tocar este tema, aunque se trata de un elemento sumamente importante que debería tenerse en mente a la hora de analizar el mercado laboral académico.

En el caso de México, el actual mercado laboral académico se encuentra claramente dividido en dos tipos: el público y el privado, que a su vez están segmentados por el tipo de contrato: tiempo completo *versus* tiempo parcial. El mercado de plazas académicas de tiempo parcial está ampliamente determinado a nivel local por las instituciones de educación superior y responde a la demanda y oferta de profesionistas locales para atender, en la mayoría de los casos, actividades relacionadas con la enseñanza, aunque no es poco común

tener académicos de tiempo parcial que, por virtud de varios contratos de este tipo, sean de hecho de «tiempo completo». Los académicos de tiempo parcial generalmente no están involucrados en sus instituciones más allá de actividades de enseñanza, algunos de ellos pueden estar implicados en el manejo o coordinación de programas académicos.

Aunque no se espera que los académicos de tiempo parcial tengan un perfil académico sólido, sino más bien experiencia profesional, las demandas por más o menos requisitos están asociadas con el prestigio de la institución que los va a contratar. Así, mientras que las universidades con gran prestigio, ya sean públicas o privadas, solicitan algún tipo de posgrado aun a sus académicos de tiempo parcial, las instituciones de bajo prestigio (de absorción de demanda) dan la bienvenida a «profesionistas» que trabajan en el campo, independientemente de sus credenciales.

Mientras que la naturaleza de los contratos de los académicos de tiempo parcial hace de su mercado uno multi-institucional, el mercado de contratos de tiempo completo está limitado a un grupo más pequeño de instituciones. En el caso del sector público, la disponibilidad de plazas de tiempo completo responde no solo a condiciones locales, sino también a consideraciones tomadas en la Subsecretaría de Educación Pública federal, donde dichas plazas son finalmente aprobadas y financiadas. Por el contrario, en el sector privado las plazas de tiempo completo se ubican en gran medida en ciertas instituciones que ofrecen el más tradicional conjunto de servicios asociado con las instituciones de educación superior, incluyendo en algunas instancias a la investigación. En cualquier caso, hasta ahora la movilidad interinstitucional es muy limitada, pues no existen condiciones para que un académico pueda seguir su carrera sin interrupción del reconocimiento de su antigüedad si se cambia de una institución a otra, lo que significa que para todo propósito práctico no existe un mercado laboral académico nacional. Además, las prácticas de contratación y salario, y las estructuras, son por lo general tan rígidas que los académicos que no son de la localidad tienen pocos incentivos para irse de la institución en la que comenzaron su carrera académica.

COMENTARIOS FINALES

Está claro que se espera que la educación superior mexicana, así como la de muchas naciones, aumente su relevancia para el país. El tema en riesgo es cru-

cial, pues es la viabilidad del Estado para proveer a sus ciudadanos de una formación integral, lo que está en peligro aquí. En tal circunstancia los académicos juegan un papel central y se espera que ellos también trabajen de una manera más pertinente. Sin embargo, para ello, creemos que la profesión académica mexicana necesita confrontar los retos y dilemas anteriormente descritos. La manera en la que estos se resuelvan marcará, para bien o para mal, a la siguiente generación de académicos y, con ella, a la educación superior mexicana en la primera mitad del siglo veintiuno.

REFERENCIAS

- Aguirre-Lora, G. (1988). «Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios». *Revista de la educación superior*, Vol. XVII (2), No. 66.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- _____, (ANUIES) (2004). *Anuario estadístico 2003: Licenciatura en universidades e institutos tecnológicos. Resúmenes y series históricas*. México: Disponible en <http://www.anui.es/servicios/educacion/index2.php>.
- Brunner, J., Santiago, P., García, C., Gerlach, J., y Velho, L. (2006). *Thematic Review of Tertiary Education: Mexico Country Note*. Disponible en http://www.oecd.org/document/12/0,2340,es_36288966_36287974_36316364_1_1_1,00.html. Consultado el 5 de diciembre de 2006.
- Fairweather, J.S. (1997). *The Highly Productive Faculty Member: Confronting the Mythologies of Faculty Work*. Los Angeles, CA: The Center for Higher Education Policy Analysis.
- Galaz-Fontes, J., Duarte-Godoy, M., y Martínez-Stack, J. (2006). «Las tutorías y el trabajo académico: complementariedad y tensiones». *Primer Encuentro Regional de Tutoría del Noroeste, abril 27-28*, Hermosillo, Sonora, México.
- _____, y Vilorio-Hernández, E. (2004). «La toma de decisiones en una universidad pública estatal desde la perspectiva de sus académicos». *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 9, No. 4.

- Garritz-Ruiz, A. (1997). «Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: El docente y el investigador». *Revista de la educación superior*, Vol. XXVI (2), No. 102.
- Gil-Antón, M. (2000a). «Un siglo buscando doctores». *Revista de la educación superior*, Vol. XXIX (1), No. 113.
- _____, (2000b). «Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?» *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 2, No. 1. Consultado en mayo del 2000. Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>.
- _____, et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos Mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- _____, et al. (2005). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Consultado el 8 de diciembre de 2005. Disponible en http://dj.uam.mx/e_libros/carrera_academica/top.html.
- Grediaga-Kuri, R., Rodríguez-Jiménez, J., y Padilla-González, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Levy, D. (1980). *University and Government in Mexico: Autonomy in an Authoritarian System*. New York: Praeger.
- Marginson, S. y Rhoades, G. (2002). *Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: A Glonacal Agency Heuristic*. Higher Education, Vol. 43.
- Mendoza-Rojas, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, y Editorial Porrúa.
- Muñoz-Izquierdo, C., Núñez, M., y Silva, Y. (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones mexicanas de educación superior de sostenimiento privado*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ordorika, I. (2004). «El mercado en la academia». En Ordorika, I. (Ed.), *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, y Editorial Porrúa.

- Presidencia de la República (2006). Sexto Informe de Gobierno 2006 (Anexo Estadístico). México: Presidencia de la República. Disponible en <http://sexto.informe.fox.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=4>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2005). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos: principales cifras ciclo escolar 2004-2005*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Suárez-Zozaya, M., y Muñoz-García, H. (2004). «Ruptura de la institucionalidad universitaria». En I. Ordorika (Ed.), *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, y Editorial Porrúa, pp. 25-33.
- Task Force on Higher Education and Society (2000). *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, DC: The World Bank, UNESCO.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies*. París: UNESCO.
- Urbano-Vidales, G., Aguilar-Sahagún, G., y Rubio-Oca, J. (2004). *El PROMEP: un medio eficaz en la mejora de la calidad de las universidades públicas*. Disponible en http://ses4.sep.gob.mx/art_fondo/artfondo.htm.
- _____, (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Wheeler, D. y Schuster, J. (1990). «Building Comprehensive Programmes to Enhance Faculty Development». En Schuster, J.H., et al. (Eds.), *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana

Jesús Francisco Galaz Fontes, Laura Elena Padilla
González, Manuel Gil Antón, Juan José Sevilla García

El tema central del presente trabajo son las tensiones que los académicos mexicanos experimentan como consecuencia de los desafíos que debe enfrentar la educación superior en México a inicios del siglo XXI. Se describen a grandes rasgos las condiciones laborales del profesorado mexicano y, especialmente, la problemática inherente al desempeño de un rol académico cada vez más cuestionado y complejo, pues hoy en día se espera que atienda a elementos y realice actividades adicionales a la triada tradicional relativa al ejercicio de la docencia, la investigación y la difusión.

El trabajo está organizado de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta el contexto de la educación superior en el país, el cual enmarca el trabajo académico. En seguida se describe la evolución y problemática que enfrenta el académico en México, y se profundiza en la diversidad de funciones y actividades que le son asignadas. En tercer lugar, se presenta una breve reflexión sobre el ejercicio de las funciones que realiza el académico mexicano para, finalmente, destacar los dilemas en que se ve inmerso el profesorado mexicano en el ejercicio de su rol, al tratar de cumplir con la finalidad y funciones de la educación superior en el mundo de hoy.

EL CONTEXTO DEL TRABAJO ACADÉMICO EN MÉXICO

La educación superior en México, así como la de otros países latinoamericanos, se ha caracterizado por orientarse más hacia la actividad de docencia que a la de investigación (Altbach, 1996). Su crecimiento acelerado y no regulado, a partir de 1970, se vinculó más con la necesidad de atender la creciente demanda estudiantil que por responder a necesidades del desarrollo industrial o tecnológico, así como de la estructura laboral del país. La investigación que se

desarrolla en México es escasa y se ha concentrado en las instituciones de educación superior públicas ubicadas principalmente en la zona metropolitana de la ciudad de México. Aunque esto tiende a cambiar, la descripción del sistema de educación superior mexicano, que se hace a continuación para enmarcar el contexto de la profesión académica, se fundamenta en indicadores relacionadas con la docencia.

Una paradoja.

¿Puede un sistema de educación superior crecer de manera notable, y al mismo tiempo ser más excluyente? Las dinámicas de incremento de la matrícula combinadas con las tendencias demográficas, en un análisis de largo aliento —casi medio siglo— lo confirman: en 1960 estudiaban en México el nivel terciario menos de 100 mil jóvenes, en medio centenar de instituciones de educación superior (IES), y en ese entonces la tasa bruta de cobertura¹ (TBC) era del 3 % con respecto al grupo de edad respectivo (20-24 años).² Hoy, a mediados de 2008, la matrícula ronda los 2.4 millones de estudiantes, la cantidad de instituciones es incomparable: 1774 y la TBC es del 24 % en números redondos, aunque esta varía mucho de acuerdo con el nivel de desarrollo de la región geográfica del país.

La educación superior creció de manera considerable: la TBC se multiplica por un factor de ocho; la cantidad de alumnos por 24 y las instituciones son 15 veces más que hace 48 años. Formidable en un país que, apenas en 1982, pudo estar seguro de contar con un lugar para todos los niños en la escuela básica.

Pero, por la dinámica poblacional, cuando el país tenía una cobertura del 3 %, «dejaba» fuera de la educación superior a casi 2 millones de jóvenes; hoy, con todo el crecimiento reportado, se quedan fuera, con respecto al grupo etario de 19 a 23 años, 8 millones, dado el cambio en la cantidad de mexicanos por grupo de edad: se pasa de una pirámide clásica, a un romboide. Crecer, sí; márgenes absolutos de exclusión de la oportunidad también creciente.

Viendo la cantidad de puestos para el trabajo académico, que es el foco de este texto, se pasó de cerca de 10 000 plazas en 1960, a 158 539 en 1999 y a 248 782 en 2005 (OCDE, 2006; ANUIES, 2006). Cerca de dos terceras partes de

¹ La TBC se calcula poniendo en el numerador al total de la matrícula sin control de la edad, sobre el grupo de edad 19-23. Se distingue de la tasa neta de cobertura, en la que se controlan las edades tanto en el numerador como en el denominador.

² En ese entonces se empleaba el grupo censal 20-24; ahora se usa el de 19 a 23 años.

estas plazas son ocupadas por profesionales contratados por asignatura. Por régimen de financiamiento se tiene que en 2005 las IES del sector público agrupaban a cerca del 62 % del profesorado (38,5 %, de tiempo completo; 7,5 %, de tres cuartos y medio tiempo; y 54 %, por horas). Mientras que el sector privado concentraba al 38 % restante, pero con una proporción mucho menor de profesores de tiempo completo (10,2 %) y mucho mayor de profesores contratados por horas (83,9 %) (OCDE, 2006; ANUIES, 2006). En este contexto, descrito muy brevemente, laboran los cerca de 250 000 académicos cuya caracterización se presenta en seguida.

Un mapa general y desafíos centrales

El sistema de la educación superior con el que cuenta México hoy puede ser sintetizado atendiendo a ciertas dimensiones generales.

Tabla 1. Datos básicos del Sistema de la Educación Superior Mexicano 2006 ¹		
Matrícula escolarizada:		2 400 000
Tasa bruta de cobertura, matrícula escolarizada (TBC)		24 %
Instituciones ²		1 774
Universitarias	1629	
No universitarias	127	
No especificadas	18	
Régimen de las instituciones		
Públicas	615	
Privadas	1159	
Matrícula por régimen:		
Público	68 %	
Privado	32 %	
Proporción de la matrícula escolarizada total por nivel		
Técnico superior universitario	Nivel 5B	3 %
Educación normal (licenciatura)	Nivel 5A	6 %
Licenciatura universitaria	Nivel 5A	55 %

Licenciatura tecnológica	Nivel 5A	30 %
Posgrado	Nivel 6	6 %
Distribución social de la escolaridad en México ³ (Media de años de escolaridad, por quintil de ingreso <i>per capita</i>)		
I quintil	3.8 años	
II quintil	6.7 años	
III quintil	7.8 años	
IV quintil	8.4 años	
V quintil	12.8 años	

¹La información cuantitativa que aquí se muestra, procede del caso mexicano contenido en el «Informe 2007: Educación Superior en Iberoamérica», coordinado por José Joaquín Brunner, editado por CINDA con apoyo de Universia, y que para el caso mexicano tuvo como responsables a Manuel Gil y María Jesús Pérez García. Puede ser consultado en www.cinda.cl

² Los datos sobre instituciones son del 2005. Las IES universitarias tienen programas y otorgan grados de licenciatura y posgrado; las no universitarias ofrecen programas de dos años: Técnico superior universitario-profesional asociado (TSU-PA)

³ Datos para el año 2000

Más allá de los solo aparentemente «fríos» datos que se anotan arriba, se cuenta en el país con una educación superior que se caracteriza por un enorme crecimiento a lo largo de la segunda mitad del siglo xx e inicios de la presente centuria, pero que no alcanza a cubrir ni a una cuarta parte de la población. El nivel de exclusión de esta oportunidad educativa, en términos absolutos, ha crecido, dado el incremento sustancial del grupo etario de referencia.

Es un conjunto de instituciones amplio, en que predominan las universitarias —siguiendo un modelo «clásico o tradicional»—, que no parece acusar recibo de los cambios en las ofertas institucionales derivadas del cambio de época que ha escenificado el mundo. En las IES del sector público se observa una mayor diversidad de su oferta educativa, así como en las funciones que realizan; las IES privadas, por lo contrario, se orientan sobre todo a la docencia de licenciatura y maestría. A pesar de ser, en términos institucionales, un sistema predominantemente privado, en términos de matrícula solamente un tercio corresponde a dicho sector, mientras que dos tercios corresponden al público, ya que entre 1994-95 y 2004-05, la contribución del sector privado se

incrementó del 20 % al 32 % (ANUIES, 2006). El crecimiento del sector privado ha sido fuerte, sobre todo como consecuencia de la restricción del cupo en las instituciones públicas, el altísimo costo de las instituciones privadas de elite y, por ende, se ha abierto un mercado de instituciones privadas no elitistas que absorben demanda —el tipo III de la tipología de Levy (1995)— y que carecen de regulación académica profunda por parte del Estado o de alguna agencia pública no estatal.

Sigue el sistema concentrando a 9 de cada 10 de sus estudiantes en la licenciatura universitaria o tecnológica. A pesar de tener ya 18 años de existencia las, así (mal) llamadas universidades tecnológicas, diseñadas para absorber al 10 % de la matrícula, apenas cuentan hoy con el 3 % —en este caso el fenómeno cultural es evidente: hay que ser licenciado a toda costa, pero también ligado a la ausencia de un proyecto de desarrollo económico que haga necesarios a los TSU, y en un país estancado desde hace, al menos, dos décadas. De ello se sigue la baja proporción del posgrado, más bien atraído por la carrera académica que sigue la consigna de «doctorarse o morir...» o al menos tener una maestría.

Y la desigual distribución social de las oportunidades educativas es palmaria al analizar el promedio de años escolares cursados distinguiendo quintiles de ingreso *per capita*, ya que la población que se ubica en el quintil superior cuenta con cerca de 13 años de escolaridad, mientras que la que se encuentra en el inferior tiene poco menos de cuatro.

En este contexto general la educación superior mexicana enfrenta grandes desafíos. Cuatro de ellos son reconocidos explícitamente tanto por las mismas instituciones como por las autoridades federales: a) aumentar la cobertura del nivel educativo superior, b) incrementar la pertinencia económica de los programas ofrecidos, c) fortalecer las funciones de investigación y desarrollo tecnológico y, por último, d) hacer más eficiente y transparente la gestión en las IES (ANUIES, 2005). ¿Cómo influyen estos desafíos en la naturaleza de la profesión académica?

EL ROL DEL ACADÉMICO EN MÉXICO

Como ha sido ejemplificado por Boyer (1990/1997) para el caso estadounidense, las características del rol académico están asociadas al contexto histórico y socioeconómico en el que funcionan las IES en las que labora el personal académico.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, el rol del académico Mexicano ha pasado por al menos cuatro etapas claramente distinguibles, a pesar de que todavía la última se encuentra en un periodo de definición. En primer lugar y hasta principios de la década de los setenta, puede hablarse del catedrático, cuyo centro de actividades no estaba ubicado en las IES, sino en una prestigiosa actividad profesional externa a la misma a la que le «roba» unas cuantas horas a la semana para impartir alguna clase que le sirve para acrecentar su prestigio. La remuneración que recibe por esta actividad es menor y no se siente comprometido a hacer más de lo que ya hace (Mendieta y Núñez, 1953).

Con la expansión acelerada de la matrícula que se genera a partir de 1970 hubo necesidad de que la enseñanza fuera atendida por personal que se dedicara fundamentalmente a ella. Surge entonces el docente, quien a diferencia del catedrático, ya no cuenta en la mayoría de los casos con una práctica profesional externa a su trabajo como profesor de educación superior. Durante esta época crecen los puestos de tiempo completo, antes más bien raros, pero las IES, al verse presionadas para atender a una población estudiantil en aumento permanente año con año, contratan a personal muchas veces sin que hubiese terminado aún sus estudios de licenciatura, al que se tiene que capacitar pedagógicamente (Aguirre Lora, 1988; Gil-Antón y cols., 1994). Años después se formularían diversos programas para fomentar que este mismo personal se profesionalizara disciplinariamente y pudiera asumir, adicionalmente, el rol de investigador.

Con la crisis económica del país, que inicia en 1982, y el dramático descenso de los ingresos del profesorado, se hizo evidente que las actividades de investigación (realizadas por una pequeña proporción de los académicos de tiempo completo en ciertas IES públicas y centros de investigación), corrían el peligro de prácticamente desaparecer con la posible migración de los académicos involucrados en ellas, hacia los sectores público y privado, y hacia el extranjero inclusive, en búsqueda de mejores condiciones de trabajo y, en particular, de retribución. La creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984 —que otorga recursos adicionales por productividad en la investigación— resaltó el papel del académico como investigador y, dio pie a que las IES emprendieran programas, muchos de ellos con apoyo federal, para que sus académicos pudieran asumir este nuevo rol. A pesar de los muchos esfuerzos institucionales realizados, el nivel de habilitación profesional en investigación de la mayoría del personal académico, no permitió que esos programas tuvieran el éxito esperado en el corto plazo, aunque sembraron la semilla para

que a principios del siglo XXI el académico mexicano posea en mayor medida grados más elevados en las disciplinas en las que trabaja y con ello esté en mejores condiciones para asumir de una manera más exitosa actividades de investigación.

Si bien hacia finales del siglo XX la idea acerca de la dimensión más prestigiosa del rol académico cambió de la docencia a la investigación, a principios del siglo XXI ha surgido una imagen del académico, al menos en el discurso, más integral y más en sintonía con la imagen del académico característico de IES extranjeras y consolidadas, lo cual constituye la cuarta de las etapas planteadas. El programa federal, que inicia en 1996 y se mantiene con ciertos ajustes hasta el momento, denominado Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), al hacer depender una serie de apoyos económicos para el académico que mostrara un «perfil deseable», ha promovido la idea de un académico integral que desarrolla, al mismo tiempo, actividades de docencia, tutoría de estudiantes, investigación y de gestión académica (Urbano Vidales, Aguilar Sahagún, y Rubio Oca, 2006).

Las tensiones derivadas de los desafíos que enfrenta la educación superior mexicana

Aunque en cada una de las etapas descritas se han enfatizado ciertas actividades del rol de los académicos, ello no implica que fueran las únicas, sino que ellas constituían las principales tareas a realizar por su parte. No obstante, es claro que la imagen de lo que constituye el trabajo académico ha cambiado sustantivamente y se ha hecho más compleja. El cambio, sin embargo, no ha sido independiente de la evolución de la educación superior mexicana y, dado que en estos momentos esta se encuentra en un proceso de cambio significativo, cabe preguntarse por la forma en que el discurso y la realidad acerca del papel del académico podrían cambiar junto con los desafíos que esta pretende enfrentar.

La cobertura de la educación superior

Mientras que el crecimiento pausado en la cobertura a lo largo de los últimos veinte años generó condiciones para que se reconocieran funciones académi-

cas adicionales a la de docencia, así como para que muchos académicos mejoraran su nivel de formación disciplinaria, un aumento rápido en la matrícula estudiantil atendida puede generar que el rol del académico se retraiga nuevamente hacia la docencia porque esa es la función clave en un «sistema» de educación superior que aumenta rápidamente su cobertura en un contexto de recursos económicos escasos. Así mismo, se abre la posibilidad de que el personal de nuevo ingreso se vuelva a contratar casi en su totalidad, como se hizo durante la primera ola de crecimiento acelerado de los setenta, con niveles formativos mínimos de licenciatura, situación que no se ha superado del todo. Otro efecto posible de un incremento drástico en la matrícula es el de solucionar la falta de personal con la contratación de profesores por asignatura que, por su misma condición, tienen muy pocas posibilidades de involucrarse en la vida institucional más allá de sus actividades directamente relacionadas con la impartición de su clase.

Por último, junto al incremento de la cobertura se requiere que no haya una disminución de la calidad. Para ello se han establecido programas de tutoría de estudiantes, que además, se espera contribuyan a mejorar la eficiencia terminal, que es también un problema fuerte en la educación superior del país. Esta nueva responsabilidad, que se integra a buena parte del profesorado de las IES, sobre todo aquéllas sujetas al PROMEP, viene a generar una mayor presión sobre las competencias del académico, y contrasta con la situación de las IES en otros países en donde existe personal especializado para el apoyo al desarrollo de los estudiantes que se encarga de esta y otras tareas relacionadas. Como parte de la estrategia para incrementar la cobertura con calidad, al profesorado también se le requiere con mayor frecuencia el uso de nuevas tecnologías de información que viene a agregarle complejidad a la tarea.

Pertinencia de la educación superior

Además de incrementar su cobertura, la educación superior mexicana busca que su oferta educativa sea cada vez más relevante desde el punto de vista económico, y ello ha generado una nueva presión en los académicos. Ya no es suficiente con impartir docencia de calidad, ahora se promueve y espera que el académico esté fuertemente vinculado con los sectores productivos de su entorno a través de actividades como asesoría, consultoría o investigación aplicada. Ante la ausencia de condiciones, tanto en términos de tiempo como

de apoyos, para llevar a cabo adecuadamente actividades de vinculación, los académicos se enfrentan entonces a la disyuntiva de decidir cómo invertir mejor su tiempo entre la docencia y/o investigación por un lado, y las actividades de vinculación por otro. Dada la centralidad que tienen en la determinación de la remuneración académica la docencia y la investigación, lo más probable es que la vinculación no relacionada con investigación o desarrollo tecnológico, siga ocupando un lugar secundario entre las prioridades reales de los académicos mexicanos.

La investigación y el desarrollo tecnológico

Mientras que una de las intenciones primeras del SNI fue la de remediar la disminución en los ingresos de un sector altamente capacitado de los académicos, este programa federal se ha consolidado como uno de los principales promotores de la actividad científica y tecnológica, toda vez que eleva, en periodos multi-anales, el ingreso regular de los académicos que forman parte del mismo. No obstante el crecimiento que ha experimentado el SNI en términos de sus miembros, su impacto en la profesión académica en su conjunto es todavía mayor. Más específicamente, al hacer depender un ingreso adicional muy significativo de sus actividades de investigación, los académicos miembros del SNI tienden a enfocar toda su atención a la investigación, poniendo en un lejano segundo lugar sus actividades de docencia y gestión institucional, incluyendo en esta última la participación en la vida colegiada de la Institución.

Pero como los «académicos SNI» constituyen cerca de un 20 % de todos los académicos de tiempo completo, y para las IES es importante mantener ciertos indicadores de calidad que les permitan gestionar mayores presupuestos, entre los que destaca el número de académicos SNI que cada IES declara «poseer», las IES pueden resolver su búsqueda simultánea de mayor cobertura y de más investigación y desarrollo tecnológico, separando, de muy diversas maneras, a los académicos que hacen docencia de los que hacen investigación, reservando para estos últimos las mejores condiciones de trabajo.

Mejora de la gestión

Por último, la educación superior mexicana está buscando desde ya varios años mejorar y transparentar sus procesos de gestión y administración. En estos esfuerzos muchas IES han certificado procesos administrativos, reducido personal y asumido políticas administrativas características de organizaciones con fines económicos. Como los académicos parecen participar de una manera limitada en el gobierno y gestión de sus instituciones, el componente de gestión en las actividades de los académicos tiende a disminuir sobre los hechos, sobre todo a nivel cualitativo, a pesar de que en documentos oficiales se afirme otra cosa.

En la mejora de la gestión se tiene que considerar que sobre todo en las IES públicas, los administrativos o gestores son los propios académicos, que en su mayoría no cuentan con la formación para el desempeño de esta labor. En el sector privado, normalmente se contratan administradores de carrera, de manera semejante a como se hace en otros países. Se identifica también una tensión entre los administradores y los académicos, estos últimos manifiestan que cada vez más las decisiones se toman solo en el plano de lo administrativo sin respetar los procesos del trabajo colegiado académico; y en contraste, los administrativos se quejan del poco interés de los académicos por participar en comités académicos para la toma de decisiones.

EL EJERCICIO DE LAS FUNCIONES ACADÉMICAS

El foco del trabajo académico en México ha pasado entonces de la actividad docente a un conjunto importante de otras actividades, entre las que destaca la investigación o generación del conocimiento (Boyer, 1990/1997), proceso que se ha vivido más tempranamente en sistemas de educación superior de otros países como Estados Unidos. Si se aprende de estas experiencias, se puede apreciar que un énfasis en esta última actividad, con independencia de la diversidad existente entre las IES y académicos, puede conducir a un desequilibrio del trabajo académico que se refleja en el sistema de evaluación y promoción de los académicos, en el que se privilegia a la investigación por encima de la docencia (Altbach, 1999). Los criterios de evaluación pueden influir en la toma de decisiones en cuanto al uso y distribución del tiempo y esfuerzo del profesorado.

La manera en que las diversas funciones del académico pueden combinarse en una determinada IES no puede depender de políticas uniformes y debe estar sujeta a la reflexión. Al analizar la literatura al respecto, Braxton (1996) identifica tres diferentes maneras en las que se plantea la relación entre la docencia y la investigación. Primero, se encuentra la perspectiva del conflicto, que subraya la diferencia entre estas actividades, que por tanto requieren de los académicos habilidades y rasgos de personalidad distintos; destaca también la dificultad de desarrollar ambas de manera efectiva y simultánea y señala que la dedicación a la investigación deteriora la calidad y el tiempo que se dedica a la docencia. La segunda perspectiva es la de complementariedad, que plantea que tanto la docencia como la investigación contribuyen al logro de la generación, transmisión y aplicación del conocimiento y se refuerzan mutuamente. Una tercera perspectiva sostiene la independencia de ambas actividades: ni compiten entre sí pero tampoco se complementan.

Entre el profesorado mexicano, la elección de ciertas actividades, principalmente orientadas a la investigación se ha visto influida por los sistemas de estímulos que complementan el salario. Esta forma de diferenciación salarial se ha generalizado en el sistema de educación superior público, a partir de un conjunto de programas federales de incentivos, adicionales a los montos que distribuye el SNI, orientados a reconocer la permanencia, dedicación y el trabajo sobresaliente (Gil Antón, 2004). Aunque las propias IES tienen cierta libertad para orientar y operar sus programas, estos deben apegarse a la normatividad federal al momento de elaborar sus lineamientos y condiciones. Sin embargo, es común encontrar que se hace un mayor énfasis en productos asociados a la investigación en detrimento de las funciones de docencia o difusión (Cordero, Galaz y Sevilla, 2004). Más aún, ha sido tal el peso que han ganado estos programas en la conformación de los ingresos de los profesores, que dependiendo del tipo de IES los ingresos por la vía de la evaluación periódica pueden constituir más del 50% de los ingresos contractuales, con el inconveniente que no forman parte del conjunto de prestaciones asociadas, entre ellas la jubilación (Gil Antón, 2004). En el caso de las IES privadas los ingresos vía los programas de incentivos, no superaran el 25% en relación a los salarios contractuales, los que en el caso de las IES particulares de elite,³ suelen ser muy atractivos.

³ Existe la diferenciación entre las IES particulares, en aquellas de prestigio reconocido (ITESM, ITAM, etcétera) y las denominadas de absorción de la demanda, las que sustentan su

Sin duda estos programas en parte han cumplido con su propósito, tanto de mejorar las condiciones salariales del profesorado, como de fungir como instrumentos de política de desarrollo en algunas IES. Sin embargo, así mismo han generado una serie de efectos negativos, como la simulación en las actividades que resultan productivas para la obtención de los estímulos y el abandono de aquellas, que aunque importantes no abonan a un mejor resultado de la evaluación del académico.

Más allá de la dicotomía docencia-investigación, es importante que la noción del académico integral que se fomenta como parte del PROMEP promueva que tanto las IES como los académicos y sus grupos (cuerpos académicos y redes temáticas) definan sus prioridades para el trabajo académico de acuerdo con las diferentes misiones de las IES y los propios intereses de los profesores y grupos, según su disciplina de formación y la etapa de la carrera académica en que se encuentren, entre otros aspectos; y en ello los sistemas de evaluación, promoción y estímulo tienen un papel central.

LOS DILEMAS CENTRALES DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN MÉXICO

El académico mexicano de los últimos treinta años ha sido testigo de una buena cantidad de cambios en el país, en sus instituciones de educación superior y, finalmente, en su trabajo como tal. Inmersa en un proceso de consolidación, la profesión académica no ha terminado de construir una ruta de incorporación de nuevos miembros en la que, como en otras profesiones (Young, 1987), sean sus propios miembros los que influyan de una manera decisiva sobre quiénes ingresan, bajo qué condiciones lo hacen y, muy centralmente, cómo es que avanzan en la jerarquía de puestos académicos y las retribuciones y prestigio asociados.

Si bien se encuentra un mercado de trabajo académico, las desfavorables condiciones de contratación que se dan en muchos casos (por asignatura y sin posibilidades a corto plazo de obtener estabilidad) plantan el dilema de cómo hacer atractiva la carrera académica. Más aún cuando las IES no han desarrollado programas específicos para detectar, reclutar y retener profesionistas talentosos a su planta académica.

actividad académica predominantemente con profesores de horas.

El fortalecimiento de esta profesión requiere de profesores que estén motivados, que se puedan dedicar de tiempo completo y con seguridad laboral a esta profesión, pero respetando la orientación de las IES y la importancia de la vinculación con el campo profesional.

Se requiere de un profesorado que pueda someter a evaluación su trabajo y participar en la toma de decisiones que le compete, en el marco de los valores académicos característicos como la colegialidad o la autonomía, sin caer en una parálisis organizacional o aislamiento que impidan satisfacer adecuadamente los requerimientos de calidad y rendición de cuentas a la sociedad.

La formación del profesorado, a pesar de todos los esfuerzos realizados, está lejos de lograr los niveles que mantienen otros países. En México, el 69% de los académicos es primera generación en su familia en ir a la universidad y el 84% ha iniciado su carrera académica con solo la licenciatura (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004). No obstante, cerca de la mitad del profesorado ha incrementado su escolaridad una vez que inicia la carrera académica, especialmente a partir del PROMEP, aunque con ello se ha logrado mejorar la escolaridad de los profesores de tiempo completo de las IES públicas, a quienes se dirigen los programas. Muchas de las nuevas plazas se siguen ocupando por profesores con baja formación, lo que va a implicar que se sigan destinando recursos para su formación durante su carrera académica.

Finalmente, las expectativas institucionales actuales en cuanto a que los académicos lleven a cabo de una manera «equilibrada» funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión están ejerciendo una presión desmedida sobre ellos y, en muchos casos, obligándolos a realizar las actividades mínimas requeridas en cada uno de los rubros a fin de cumplir con los requisitos que diversos programas demandan para otorgarles remuneraciones adicionales al sueldo ordinario.

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, G.M.E. (1988, abril-junio). «Una crisis dentro de la crisis: La identidad profesional de los docentes universitarios». *Revista de la educación superior*, 27(2), No. 66, 5-21.
- Altbach, Phillip. G. (Ed.) (1996). *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- _____, (1999). «Harsh Realities. The Professoriate Faces a New Century». En P. G. Altbach, R. Berdahl, y P. Gumpert (Ed.) *American Higher Education in the Twenty-first Century* (p. 271-97). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México: temas cruciales de la agenda*. México: Autor.
- Boyer, Ernest. L. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: FCE, Universidad Autónoma Metropolitana. (Trabajo original publicado en 1990 bajo el título «Scholarship reconsidered».)
- Braxton, J. M. (Ed.) (1996). *Faculty Teaching and Research: Is There a Conflict?* New Directions for Institutional Research, 90. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Brunner, José Joaquín (coord.) (2007). *Informe 2007: Educación superior en Iberoamérica*, CINDA con apoyo de Universia. Disponible en www.cinda.cl
- Cordero Arroyo, G., Galaz Fontes, J.F., Sevilla García, J.J. (2003). *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico: los programas de estímulo de la UABC 1990-2002*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Universidad Autónoma de Baja California.
- Gil Antón, Manuel (2005). «El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico: ¿o inesperado?» *Revista de la educación superior*. Vol. XXXIV (1), N° 133, enero-marzo, pp. 9- 20.
- _____, (2004). «Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México». En Altbach, P. (Coord.). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México: UAM p. 43-81.
- _____, y Cols. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos Mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Grediaga, Rocío., Rodríguez, Raúl, y Padilla, Laura (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.
- Levy, Daniel C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: CESU-FLACSO-Porrúa.

- Mendieta y Núñez, L. (1953). «Ensayo sociológico sobre la universidad». En L. Mendieta y Núñez (coord.), *Primer censo nacional universitario, 1949* (pp. XIX-CIV). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- OCDE (2006). *Análisis temático de la educación terciaria*. México. Nota de país.
- Urbano Vidales, Guillermina., Aguilar Sahagún, Guillermo, y Rubio Oca, Julio (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Young, R.E. (1987, mayo-junio). «Faculty Development and the Concept of 'Profession' ». *Academe*, 73(3), 12-14.

Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas

Jesús Francisco Galaz Fontes, Manuel Gil Antón, Laura Elena Padilla González, Juan José Sevilla García, José Luis Arcos Vega, Jorge Gregorio Martínez Stack, María Elena Barrera Bustillos, Sergio Martínez Romo, Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez, Leonardo Jiménez Loza

ANTECEDENTES

En 1992 se entrevistó a una muestra de académicos mexicanos dentro de la *Encuesta Internacional de la Profesión Académica 1991-1993*, realizada por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Gil Antón, 1996). Junto con el estudio sobre los rasgos de la diversidad (Gil Antón *et al.*, 1994), la Encuesta Carnegie 1992 constituye un punto de referencia obligado en cualquier esfuerzo que pretenda dar cuenta de la evolución de la profesión académica en México. De entonces a la fecha se han realizado otras investigaciones que, poco a poco, han contribuido a dar forma a un área específica de investigación dentro de la educación superior, relacionada en particular con el académico de este nivel educativo (García Salord, Grediaga Kuri, Landesmann Segall y Padilla González, 2003).

Para cuando los dos estudios mencionados se llevaron a cabo, la educación superior mexicana había estado ya, a lo largo de más de dos décadas, en un periodo muy intenso de crecimiento y transformación. Mientras que en 1960 había 50 instituciones de educación superior (IES) en las que laboraban aproximadamente 10 000 académicos, pero con solo 3 % —300— de ellos con un contrato de tiempo completo (TC), a principios de los años noventa había aproximadamente 372 IES que reportaron alrededor de 114 000 puestos académicos, de los cuales cerca de un 27 % —31 000— era de TC.¹ Sin embargo, más

¹ Al apreciar el reducido número de IES existentes, sobre todo en la década de los sesenta, debe señalarse que la noción de lo que constituye una institución ha cambiado desde entonces.

importante aún, fue el cambio de reglas con base en las cuales el gobierno federal financiaba la educación superior, al pasar de una política de benevolencia negligente a una perspectiva basada en la evaluación de resultados (Martínez Romo, 2006).

Quince años después de la Encuesta Carnegie 1992, una nueva evaluación internacional de la profesión académica se ha estado llevando a cabo durante los últimos tres años en el contexto del proyecto *La profesión académica en transición* (PAT), inicialmente promovido por académicos de la George Washington University en Estados Unidos (William K. Cummings), de la University of Kassel en Alemania (Ulrich Teichler) y de la Universidad de Hiroshima en Japón (Akira Arimoto). Más específicamente, la Encuesta Internacional PAT parte de la consideración de que desde principios de los años noventa la educación superior a nivel mundial ha estado sujeta a intensos procesos externos que han afectado a las IES y a los académicos que trabajan en ellas: expectativas más altas en cuanto a la relevancia de la educación superior, internacionalización y nuevas perspectivas en la administración y gestión institucional constituyen dimensiones sobresalientes que han cambiado y cuya influencia en la profesión académica requiere ser evaluada.

Bajo esta perspectiva general, alrededor de 20 países han aplicado un mismo cuestionario a muestras representativas de académicos en los países participantes del proyecto, entre ellos México. La expectativa es que los datos recabados, junto con información pertinente de otras fuentes, permitirán observar y ponderar críticamente los cambios en la profesión académica que se han dado en el periodo referido.

El reporte que se presenta a continuación constituye una primera exploración, breve y general, de una parte de los datos obtenidos de los académicos mexicanos que respondieron la Encuesta Internacional PAT, la cual se ha denominado localmente como *La reconfiguración de la profesión académica en México* (RPAM).² Antes de hacer esto, sin embargo, se presenta información básica sobre el contexto en el cual se ha desarrollado la profesión académica en México a lo largo de las últimas décadas.

A pesar de dicha situación, el número de IES a principios de la década de 1990 era relativamente pequeño.

² Por motivos de la dinámica de trabajo adoptada por la Red para la Generación de Reportes Estadísticos y del Reporte Nacional, diversos temas (actividades de docencia y productividad, por ejemplo) no son abordados en este reporte.

El crecimiento de la educación superior mexicana durante los últimos 50 años ha sido abrumador: entre 1960 y 2006 el número de académicos ha aumentado de aproximadamente 10 000 a 260 000, lo que ha implicado un incremento de un cuarto de millón de nuevos puestos académicos en todo el país. Además del crecimiento cuantitativo del sector laboral académico, también ha habido un cambio de la percepción, por parte de las autoridades gubernamentales e institucionales, acerca de la profesión académica. En general, antes de 1990 no había prácticamente ningún conocimiento acerca del académico, uno de los actores centrales de la actividad universitaria. Los estudios mencionados anteriormente fueron pioneros y mostraron que, más allá de los tipos de contrato y la distribución de las tareas académicas (información por demás necesaria para la administración del personal académico), los académicos son sujetos sociales: personas con una trayectoria en su carrera, con una variación disciplinaria y con distintos niveles de satisfacción en el trabajo. Los estudios mostraron las formas en las cuales, por el tipo de institución, los sujetos encuestados confrontaban cada día más ampliamente la vida académica como una profesión y no meramente como un complemento de sus actividades profesionales externas.

Además de los cambios en la perspectiva de las autoridades, aquellos estudios ayudaron a dar forma a un área específica de estudio en el contexto del campo de la educación superior. En ese contexto se presenta una transición de la noción del maestro/profesor, centrado en lo docente, hacia una del académico, centrado en un rol más complejo; la forma en que los fenómenos son descritos no es trivial.

Al mirar atrás, a 17 años de los principios de la década de 1990, no cabe duda que al menos uno de los ejes de las políticas de evaluación del gobierno mexicano hacia las IES se apoyó en programas dirigidos a los académicos bajo el supuesto, no completamente irreal pero quizás incompleto, de que las IES mexicanas serían tan fuertes y creativas como sus académicos. En medio de la crisis de los años ochenta (entre 1982 y 1989 el salario de los académicos disminuyó en alrededor de un 60 %) fue creado el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con el propósito, al menos en parte, de permitir a los académicos asociados con la investigación recuperar su nivel de vida y, de esta manera, evitar que buscaran colocarse en países fuera de México, o bien en actividades profesionales ajenas a la academia. Ya en los noventa dio inicio un programa amplio para la recuperación del ingreso de los académicos ubicados en IES públicas en el que ya no hubieron aumentos salariales generalizados, comunes

en el pasado, sino pagos adicionales basados en la evaluación del producto final (incentivos, pagos al mérito). Este programa federal pretendió remediar no solo la disminución del ingreso, sino también modelar otro tipo de carrera académica. En este proceso se implementaron el Programa SUPERA y, posteriormente en 1996, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PRO-MEP), con los objetivos de fortalecer la capacitación académica de los profesores de tiempo completo en servicio en las IES públicas mediante becas para cursar estudios de posgrado. Además, este programa se propuso aumentar el número de nombramientos de tiempo completo, delimitar más precisamente las responsabilidades del trabajo académico y, posteriormente, apoyar el fortalecimiento de espacios colegiados para el desarrollo profesional de los propios académicos (Urbano Vidales, Aguilar Sahagún y Rubio Oca, 2006).

En resumen, la tendencia fue apoyar a las IES públicas para transitar de una planta académica compuesta en buena medida por personal de asignatura, a una planta con una proporción significativa de académicos TC; de una en la que la mayoría de sus miembros contaba con título de licenciatura, a una que contara con estudios de posgrado, preferentemente doctorado; y de una compuesta de individuos aislados, a una con una intensa vida colegiada. En forma paralela a estas transiciones se ha ido consolidando la idea de una profesión académica.

¿Qué tanto de lo arriba mencionado se ha logrado de acuerdo a lo planeado? La evaluación de esta etapa en la educación superior mexicana es una tarea pendiente que una encuesta de académicos no puede enfrentar por sí sola, pero lo que parece evidente es que durante estos años las condiciones laborales del trabajo académico han cambiado considerablemente en comparación con las reportadas en los primeros estudios. Es por lo tanto relevante analizar la reconfiguración de la profesión académica en el país. ¿Continúa la tendencia de feminización de la planta académica? ¿La edad de los académicos representa un problema serio que está creando una crisis de pensiones que pone en peligro a las IES? ¿Siguen siendo los nuevos académicos «pioneros» en sus familias en cuanto a haber incursionado en la educación superior, o han aumentado los números de «herederos» en la profesión académica?³ ¿Qué percepción se tiene de los resultados de los sistemas institucionales de incentivos (o progra-

³ Las nociones de pioneros y herederos hacen referencia en este contexto, esencialmente, a la participación en la educación superior por primera ocasión o de manera continua, de los miembros de una familia.

mas de pago al mérito), los cuales se han convertido en una estrategia crucial para la transformación de las relaciones académicas en cuanto a privilegiar ciertas tareas universitarias? ¿Cómo perciben los académicos la gestión en sus lugares de trabajo, el nivel de internacionalización de la planta académica, sus condiciones de trabajo? ¿Qué niveles se reportan en cuanto a la satisfacción en su trabajo en general?

La siguiente es una exploración inicial y parcial de los resultados de la Encuesta RPAM 2007-2008. Aunque es de suma importancia comparar estos resultados con aquellos del pasado y con los de otros países que han participado en la Encuesta Internacional PAT, en este reporte, por su carácter mismo, serán pocas las comparaciones que se hagan en esos aspectos. En esta ocasión el reporte se centra en una breve descripción de algunos de los principales resultados del presente estudio, dejando para reportes futuros las comparaciones del tipo antes descrito, así como un análisis más detallado de la información recopilada en este estudio.

NOTA METODOLÓGICA⁴

Dada la magnitud de las tareas necesarias para implementar la Encuesta RPAM, se decidió desde un principio trabajar en el contexto de una red colaborativa de especialistas interesados en la profesión académica. De este modo, un total de 102 colegas de 35 IES localizadas en 29 estados del país hicieron posible la Encuesta RPAM 2007-2008. La Red tradujo, adaptó y piloteó el cuestionario internacional para hacerlo pertinente a nuestro contexto nacional. Además, la Red ayudó a definir los criterios bajo los cuales, dentro del contexto de las recomendaciones centrales, se obtuvo la muestra de la planta académica y, finalmente, los colegas de la Red obtuvieron, con el apoyo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), listas institucionales de académicos y aplicaron los cuestionarios del estudio. El grupo que coordina la Red tuvo bajo su responsabilidad el generar las muestras institucionales y, una vez aplicados los cuestionarios, capturar y validar la información contenida en los mismos.

⁴ En función de la naturaleza de este reporte la sección metodológica ha sido reducida a un mínimo.

Siguiendo la práctica utilizada en los sistemas de educación superior donde no existen relaciones centrales y detalladas de los académicos que laboran en las instituciones respectivas, se empleó un procedimiento de muestreo en dos etapas para generar la muestra de los académicos a encuestarse. La información utilizada para este fin fue la contenida en el Formato 911-2005,⁵ la cual fue complementada con información proporcionada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y por un pequeño número de instituciones cuyos datos eran inconsistentes con los del Formato 911-2005.

Para definir el alcance de este estudio, un análisis del Formato 911-2005 identificó 2029 IES y 255 274 académicos asociados a dichas instituciones. De tales académicos 93 009 eran de TC y Medio Tiempo (MT), trabajando en ellas con un contrato de por lo menos 20 horas a la semana. Las IES fueron organizadas originalmente en siete estratos, pero dado el propósito del proyecto internacional, las escuelas de formación de maestros de educación básica y las instituciones que otorgan de manera exclusiva grados de 2 años, fueron excluidas, dejando 1454 IES que se agregaron en cinco estratos, con 81 913 académicos trabajando en ellas. Finalmente, tampoco fueron consideradas las IES con menos de 20 académicos de TC o MT. Al aplicar este criterio hubo un descenso notable en el número de IES, sobre todo de las privadas, las cuales pasaron de 1059 a solo 142. De esta forma 379 IES y 79 389 académicos de TC y MT constituyeron los universos finales a nivel institucional y de académicos para el estudio (ver tabla 1).⁶

En el contexto de los universos de instituciones y académicos descritos anteriormente, y en proporción al número de académicos que trabajaban en cada estrato, se tomó una muestra de 101 IES en la primera etapa del diseño de muestreo elegido en dos etapas. Luego de ello se buscó obtener directamente las listas de los académicos de cada institución muestreada, de modo que finalmente se generó, considerando una tasa de respuesta esperada de 60% y un efecto de diseño de 2, una muestra total de 2826 académicos, a quienes después los miembros de la Red o encuestadores capacitados les pidieron que contestaran una versión impresa o electrónica del cuestionario del estudio (ver Tabla 2).

⁵ El Formato 911 es un conjunto de cuestionarios obligatorios que se aplican anualmente a las IES. Estos cuestionarios son manejados conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

⁶ Del universo de académicos identificado, aproximadamente 79% y 21% fueron de tiempo completo y de medio tiempo, respectivamente.

**Tabla 1. Universo de instituciones y académicos para la encuesta
La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008**

Tipo de institución	IES que ofertan licenciatura y/o posgrado				IES que ofertan licenciatura y/o posgrado con al menos 20 académicos de TC/MT			
	Instituciones		Académicos		Instituciones		Académicos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Centros públicos de investigación	35	2.4	4246	5.2	34	8.8	4229	5.3
Instituciones públicas federales	28	1.9	19 196	23.4	14	3.7	19 102	24.1
Instituciones públicas estatales	108	7.4	31 273	38.2	53	14.0	31 062	39.1
Instituciones públicas tecnológicas	224	15.4	12 955	15.8	136	35.9	12 666	16.0
Instituciones privadas	1059	72.8	14 243	17.4	142	37.5	12 330	15.5
Total	1454	99.9 ¹	81 913	100.0	379	99.9 ¹	79 389	100.0

¹ Los porcentajes no suman 100.0 por un factor de redondeo.

Habiéndose aplicado el cuestionario entre octubre de 2007 y mayo de 2008, se recuperaron 2114 instrumentos, de los cuales 1973 (93.3 %) fueron considerados usables bajo el criterio de que los encuestados hubieran respondido al menos 60% de las preguntas globales del instrumento. En relación al universo contemplado inicialmente se obtuvo entonces una tasa de respuesta de 69.8 %. La tabla 2 muestra la forma en que se distribuyeron las instituciones y los académicos que respondieron la Encuesta RPAM. Puede observarse que los académicos de las instituciones públicas federales, instituciones privadas y las instituciones públicas tecnológicas están ligeramente sub-representados, mientras que aquellos que trabajan en centros públicos de investigación y, particularmente, en instituciones públicas estatales, estuvieron sobre-representados. Los resultados reportados en este documento están ponderados⁷ tomando

⁷ Es una práctica común ponderar los resultados de encuestas para que los mismos, a lo largo de variables clave, se distribuyan de la misma manera en que los parámetros de la población

en cuenta esta situación, de modo que los datos que presentamos a continuación no están sesgados por la sub o sobre-representación de los académicos de un determinado estrato.

Tabla 2. Muestra institucional y de académicos para la encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008								
Tipo de institución	Muestra objetivo de IES con licenciatura y/o posgrado y al menos 20 académicos de TC/MT				Muestra obtenida de IES con licenciatura y/o posgrado y al menos 20 académicos de TC/MT			
	Instituciones		Académicos		Instituciones		Académicos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Centros públicos de investigación	6	5.8	143	5.1	5	6.2	133	6.7
Instituciones públicas federales	14	13.8	710	25.1	9	11.1	384	19.5
Instituciones públicas estatales	45	44.8	1101	38.9	40	49.4	965	48.9
Instituciones públicas tecnológicas	18	17.8	432	15.3	15	18.5	257	13.0
Instituciones privadas	18	17.8	439	15.5	12	14.8	234	11.9
Total	101	100.0	2826	99.9 ¹	81	100.0	1973	100.0

¹ Los porcentajes no suman 100.0 por un factor de redondeo.

Finalmente, se hacen algunas consideraciones en torno al instrumento utilizado. El cuestionario original de la Encuesta Internacional PAT fue generado de forma colectiva por miembros del Estudio Internacional. En la formulación del instrumento de la Encuesta Internacional se tomaron en cuenta varios aspectos críticos de los temas utilizados por la Encuesta Carnegie 1992 y, muy importante, se aseguró que el cuestionario cubriera tres temas principales: relevancia, internacionalización y gestión. Más específicamente, los temas del cuestionario fueron organizados en las siguientes seis secciones: carrera y situación profesional, situación y actividades laborales en general, docencia,

considerada lo hacen.

investigación, gestión y, por último, información personal. Como se mencionó anteriormente, el cuestionario fue adaptado y piloteado por miembros de la Red, quienes además de compartir una intensa comunicación vía Internet, se reunieron en tres ocasiones durante un periodo de 10 meses antes de iniciar la aplicación de la encuesta. La versión final del cuestionario también incluyó varios temas generados de manera conjunta con colegas de Canadá y Estados Unidos, así como preguntas particulares para el caso mexicano.

ALGUNOS RESULTADOS INICIALES

Antes de iniciar esta sección conviene aclarar que en este reporte se van a presentar datos sobre los académicos mexicanos a nivel agregado. Esto es, en este documento no se va a presentar información desagregada por estrato o tipo institucional (instituciones públicas federales o estatales, por ejemplo) o por alguna otra variable. Así mismo, este reporte tampoco presenta la totalidad de los resultados del estudio, los cuales de hecho se están analizando en estos momentos. El desglose de los resultados, imprescindible de hacer para contar con una imagen puntual de la profesión académica en México, lo mismo que un tratamiento más amplio de la información recabada por la Encuesta RPAM 2007-2008, se realizará en reportes subsecuentes.

Después de quince años de la Encuestas Carnegie 1992 y Rasgos 1992, la cuestión de quiénes son los académicos de TC continúa siendo central.⁸ La tabla 3 presenta información general sobre el perfil general del encuestado que respondió la Encuesta RPAM 2007-2008. Como puede observarse, poco más de un tercio de los académicos TC son mujeres (37.1%), y la edad promedio de todos los académicos es de 49.5 años (desviación estándar = 9.6 años). En la Encuesta Carnegie 1992 los números correspondientes fueron 30.7% y 40.1 años. Mientras que solo 25.8% y 8.6% de los encuestados reportaron que su padre y madre, respectivamente, tenían alguna experiencia de educación superior a nivel de una licenciatura de 4 años o más, 71.3% reportó que tal fue el caso para su cónyuge o pareja, lo que habla de una dinámica de movilidad social enorme para aquellos que ingresan a la profesión académica. La na-

⁸ Dado el pequeño número y porcentaje de académicos MT que fueron encuestados, los resultados se referirán, a partir de este punto y en aras de una comunicación eficiente, a los académicos TC de una manera general.

cionalidad al momento de nacer señala, por otro lado, una planta académica mayoritariamente mexicana, ya que 95.3% de los encuestados reporta ser mexicano por nacimiento.

La tabla 3 también muestra que el grado más elevado para el 73.0 % de los académicos TC es uno de posgrado. En particular, 42.6 % reporta tener maestría y 30.4 % grado de doctor o estudios a nivel postdoctorado. Al mismo tiempo, 53.1 % de los académicos TC cuenta con alguna experiencia laboral, ya sea de tiempo completo o parcial, fuera del sector de educación superior. Esta experiencia, sin embargo, no es amplia, pues solo 19.1 % de los académicos encuestados declaró tener al menos un año de experiencia trabajando de tiempo completo en el sector público, y solo 17.5 % en el sector privado, mientras que 11.0% afirmó lo mismo respecto a realizar actividades remuneradas en forma independiente. Además de reportar una experiencia laboral centrada en el sector educativo, los académicos manifestaron tener una experiencia limitada en cuanto a haber trabajado en otras IES distintas a aquélla en la que fueron encuestados, ya que 73.8 % reportó haber trabajado, cuando mucho, hasta en dos IES diferentes.

Otro aspecto relevante para entender la profesión académica está relacionado con la manera en la que los académicos ven su trabajo y las actividades en las cuales se involucran. De forma más específica, la tabla 4 muestra que, mientras que el 58.1 % de los encuestados declara que prefieren enseñar a investigar, 41.9 % reportó una preferencia académica por investigación más que por docencia. Sin embargo, la preferencia principalmente por docencia es más del triple que la preferencia principalmente por investigación (20.6 % *versus* 6.4 %). Resulta interesante que, más allá de las preferencias extremas alrededor de las funciones de docencia e investigación, 73.0 % de los académicos encuestados manifiestan que su preferencia académica incluye ambas funciones.

Partiendo de la noción de trabajo académico de Boyer (1990), la tabla 4 habla de una planta de académicos mexicanos que considera que el trabajo académico incluye, en conjunto, los elementos de los cuatro tipos de academia que señala Boyer (docencia, descubrimiento, integración y aplicación). Además, resulta muy interesante observar que la aplicación es la forma de trabajo académico aceptada con mayor frecuencia por parte de los académicos encuestados (84.7 %), seguida de la docencia (69.6 %), la integración (65.3 %) y, finalmente, la investigación (59.5 %). Como es bien sabido, la educación superior en México ha estado asociada históricamente con la capacitación de profesionales y, en este contexto, la aplicación podría ser una forma de trabajo con la que los académicos estén más familiarizados y se sienten más cómodos.

Tabla 3. Información personal de los académicos que respondieron la encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008 (N_r = 1973)	
Aspecto demográfico	Valor ¹
Mujeres	37.1 %
Edad media	49.5 años
Desviación estándar de la edad	9.6 años
Alguna experiencia en programas de 4 años en educación superior, padre	25.8 %
Alguna experiencia en programas de 4 años en educación superior, madre	8.6 %
Alguna experiencia en programas de 4 años en educación superior, cónyuge	71.3 %
Nacionalidad mexicana por nacimiento	95.3 %
Máximo nivel de estudios de los académicos encuestados	
Menos de licenciatura	0.6 %
Licenciatura	22.1 %
Especialidad	4.3 %
Maestría	42.6 %
Doctorado	25.6 %
Postdoctorado	4.8 %
Por lo menos 1 año de experiencia de tiempo completo en distintos sectores laborales desde que obtuvo su primer grado	
Instituciones de educación superior	82.7 %
Centros de investigación	15.7 %
Sector público	19.1 %
Organizaciones no lucrativas	2.4 %
Sector privado	17.5 %
Trabajo independiente	11.0 %
Experiencia de trabajo hasta en 2 instituciones de educación superior	73.8 %

¹ Para todos los valores proporcionados el porcentaje de respuestas válidas varió entre 94.8% y 100 %.

Un dato interesante en el contexto de los resultados anteriores es el grado en el que el trabajo académico, aunque no necesariamente en la misma institución, se ha convertido en la mayor fuente de ingreso para los académicos mexicanos TC. Casi tres de cada cuatro académicos (73.4 %) reportaron que su ingreso por actividades académicas representaba la mayoría de su ingreso (90 %-100 %), mientras que 15.7 % indicó que tal ingreso era solo la mitad o menos de su ingreso total (ver tabla 4). En el Estudio de rasgos 1992, las cifras correspondientes fueron 60.5 y 22.8 %, respectivamente. Como puede observarse, la dimensión económica de la profesionalización de la actividad académica ha evolucionado de una manera significativa.

Finalmente, la tabla 4 muestra que 87.0 % de quienes respondieron la encuesta reportaron un nivel alto o muy alto de satisfacción laboral en general, dato que concuerda en términos generales con resultados reportados por otros estudios (Galaz Fontes, 2002; Padilla González, Jiménez Loza y Ramírez Gordillo, 2008). Consistente con este resultado, solo 9.9 % estuvo de acuerdo o fuertemente de acuerdo en que no volvería a ser académico si tuviera que hacerlo de nuevo.

Tabla 4. Percepción sobre su trabajo de los académicos que respondieron la encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008 (N _T = 1973)	
Preferencia académica ¹	
Principalmente por la docencia	20.6 %
Por ambas, pero me inclino por la docencia	37.5 %
Por ambas, pero me inclino por la investigación	35.5 %
Principalmente por la investigación	6.4 %
Académicos que reportaron estar de acuerdo o fuertemente de acuerdo en que el trabajo académico ²	
Se define mejor como enseñar y asesorar estudiantes	69.6 %
Se define mejor como la preparación y presentación de resultados de investigación original	59.5 %
Incluye la aplicación del conocimiento académico en escenarios de la vida real	84.7 %
Incluye la preparación de reportes que sintetizan las tendencias y hallazgos principales de mi campo	65.3 %

La docencia y la investigación son difícilmente compatibles entre sí	11.2 %
Evaluación del ingreso académico en relación con su ingreso total ³	
La totalidad de sus ingresos (90 % - 100 %)	73.4 %
Más de la mitad de sus ingresos totales (60% - 89%)	11.0 %
La mitad aproximada de sus ingresos totales (40% - 59%)	7.8 %
Un complemento menor en sus ingresos (10% - 39%)	6.1 %
Un ingreso insignificante en comparación con lo que percibe por otras actividades laborales que realiza (0% - 9%)	1.8 %
Satisfacción en el trabajo ⁴	
Académicos con alta o muy alta satisfacción con el trabajo en general	87.0 %
Académicos de acuerdo o fuertemente de acuerdo en que si tuvieran que volver a hacerlo no serían académicos	9.9 %

¹ El porcentaje de respuestas válidas para esta pregunta fue de 96.9 %.

² Para estos valores proporcionados el porcentaje de respuestas válidas varió entre 97.4 y 98.4 %.

³ El porcentaje de respuestas válidas para esta pregunta fue de 99.9 %.

⁴ Para estos valores el porcentaje de respuestas válidas varió entre 98.3 % y 98.8 %.

Un aspecto que ha sido objeto de atención en los últimos tiempos es el relativo al de la jubilación del personal académico. La edad de los académicos muestra a un grupo que, en promedio, tenderá a tener 60 años en grandes números dentro de una década. La tabla 5 indica que 28.4 % de los académicos encuestados señala que ha pensado seriamente en jubilarse y que, de los que además tienen una idea en cuánto tiempo lo harán, consideran hacerlo, en promedio, dentro de 9 años. Es particularmente interesante observar que un 50% de este grupo reporta que piensa jubilarse dentro de 6 años o menos.

La tabla 5 también muestra las opiniones de los académicos encuestados respecto a algunos puntos relacionados con su jubilación. Resalta la disposición de la mayoría de los académicos para seguir trabajando después de jubilarse (71.6 %), pero también llama la atención la poca seguridad que tienen en cuanto a que el monto de su jubilación les permitirá vivir tranquilamente (19.2 %). Sin duda alguna, este es un tema que deberá atenderse de una manera prioritaria en los próximos años.

Tabla 5. Opiniones sobre diversos aspectos de la jubilación de los académicos que respondieron la encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008 (N_T = 1973)		
Sobre la jubilación ¹		
Sí ha considerado seriamente jubilarse		28.4 %
¿Dentro de cuántos años piensa jubilarse?	Media	9.0
	Mediana	6.0
	Desviación Estándar	9.3
Académicos de acuerdo o fuertemente de acuerdo con las afirmaciones siguientes ²		
Considero adecuados los criterios normativos que debo cumplir para jubilarme		38.4 %
El monto de mi jubilación me permitirá vivir tranquilamente		19.2 %
Me gustaría seguir trabajando después de jubilarme		71.6 %
Estoy dispuesto a aumentar mi aportación para mejorar mis condiciones de retiro		45.0 %

¹ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 99.4 % y 100 %.

² El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 85.9 % y 90.2 %.

La tabla 6 muestra que la mayoría de los académicos encuestados se ve a sí misma como dedicada principalmente a la docencia en el nivel licenciatura, pues 79.3 % consideran dicha actividad como la primera o segunda función en importancia dentro de su trabajo. Mientras que la docencia a nivel posgrado es primera o segunda en importancia para 22.3 % de los académicos encuestados, algo que habla de la estructura del sistema de educación superior mexicano, la investigación es la primera o segunda responsabilidad para 40.4 % del personal encuestado, y 24.3 % reporta lo mismo respecto a actividades de administración. En cuanto a la extensión universitaria y la colaboración externa, solo fueron consideradas como primeras o segundas en importancia por 6.6 % de los académicos en cada caso.

La tabla 6 presenta también la manera en la que los académicos que respondieron la encuesta asignan su tiempo a varios tipos de actividades. En promedio, los académicos reportaron 12.6 horas a la semana dedicadas a la docencia en el salón de clases, 8.6 horas a actividades de apoyo a la docencia, 8.7 horas a la investigación, 5.2 horas a actividades administrativas, 2.4 y 2.3

horas a actividades colegiadas y de desarrollo profesional y, finalmente, menos de 2 horas por semana para actividades de servicio, sindicales u otras, en cada caso. En total, los académicos reportaron que trabajan en promedio aproximadamente 43.4 horas por semana, cantidad superior a las 38.1 horas reportadas por la Encuesta Carnegie 1992. Estos datos pudieran estar relacionados con programas como el PROMEP, el cual ha promovido una realización más intensa de ciertas actividades (docencia, tutorías y gestión, por ejemplo), así como con las iniciativas para aumentar la matrícula en educación superior.

Tabla 6. Información acerca de varios aspectos del trabajo de los académicos que respondieron la encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008 ($N_T = 1973$)

Académicos que afirman que cada una de las siguientes funciones es su primera o segunda en importancia ¹	
Docencia a nivel licenciatura	79.3 %
Docencia a nivel posgrado	22.3 %
Investigación	40.4 %
Extensión	6.6 %
Colaboraciones externas	6.6 %
Administración	24.3 %
Número de horas promedio involucrado en las distintas actividades reportadas por los académicos ²	
Docencia frente a grupo	12.6
Actividades de apoyo a la docencia	8.6
Investigación	8.7
Servicios no pagados	0.9
Servicios pagados	1.0
Actividades colegiadas	2.4
Administración	5.2
Desarrollo profesional	2.3
Actividades sindicales	0.2
Otras actividades	1.5

Asuntos de investigación ³	
Académicos que reportan llevar a cabo investigación	65.4 %
Académicos que reportar colaboración internacional	35.0 %
De aquellos que reportan colaboración internacional, académicos que expresaron trabajar con colegas de diferentes países ⁴	
España	36.9%
Estados Unidos	52.5%
Argentina	11.8%
Francia	18.5%
Canadá	9.6%
Reino Unido	8.7%

¹ El porcentaje de respuestas válidas para esta pregunta general fue de 85.6 %.

² El porcentaje de respuestas válidas para esta pregunta general fue de 98.2 %.

³ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 97.5 % y 99.8 %.

⁴ El porcentaje de respuestas válidas para esta pregunta general fue de 99.1 %

Mientras que, como ya se comentó, 40.4 % de los académicos encuestados reportó que la investigación era su primera o segunda función en importancia, 65.4 % de los académicos que respondieron la encuesta reportaron que realizan actividades de investigación y, dentro de ese grupo, 35.0 % indicó que está involucrado en alguna forma de colaboración internacional. De estos, 36.9 % reportó que colabora con colegas de España, 52.5 % con colegas de Estados Unidos, 11.8 % con colegas de Argentina, 18.5 % con colegas de Francia, 9.6 % con colegas de Canadá y, finalmente, 8.7 % con colegas del Reino Unido (ver tabla 6).

La tabla 7 presenta la manera en la que los académicos que respondieron la Encuesta RPAM 2007 perciben diversas condiciones de trabajo. En relación a la infraestructura, entre 43.2 % y 48.5 % de los encuestados ve la mayoría de los aspectos considerados (cubículos y oficinas de los académicos, tecnología para la enseñanza, salones, acervo y servicios de biblioteca, instalaciones de cómputo y telecomunicaciones) como buenos o excelentes, mientras que menos del 37.2 % considera que los laboratorios y el equipo y herramientas de investigación se encuentran a ese nivel. Como se puede observar, estos resultados muestran un amplio margen de mejora respecto a diversos aspectos de las condiciones de trabajo.

En relación con diversos tipos de apoyo para el trabajo académico, la percepción de los encuestados es generalmente baja. Tal es el caso para la percepción sobre el personal de apoyo (34.9 %, 24.4 % y 19.0 % de los académicos encuestados ve como bueno o excelente, respectivamente, el apoyo secretarial, el personal de apoyo para la docencia y el del personal de apoyo a la investigación), el apoyo financiero para la docencia o la investigación (18.6 % y 15.3 %) y el apoyo específico para la movilidad nacional e internacional (20.9 % y 19.7 %), así como el apoyo para promover contactos entre la universidad y la sociedad (18.3 %; ver tabla 7). En concordancia con los datos anteriores, entre 44.7 % y 47.1 % de los académicos encuestados considera que, comparado con el momento en que comenzaron sus carreras académicas, las condiciones de trabajo han mejorado algo o mucho en las IES, centros de investigación parte de las IES y en los centros de investigación independientes (ver tabla 7).

Tabla 7. Percepción acerca de las condiciones de trabajo de los académicos que respondieron la encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008 ($N_T = 1973$)

Académicos que califican de buena o excelente cada una de los siguientes instalaciones ¹	
Salón de clases	48.0 %
Tecnología para la enseñanza	43.2 %
Laboratorios	37.2 %
Equipo e instrumentos de investigación	32.8 %
Instalaciones de cómputo	48.0 %
Acervo y servicios de biblioteca	48.5 %
Cubículos y oficinas de los académicos	44.5 %
Telecomunicaciones (Internet, redes, teléfonos)	48.5 %
Académicos que califican como bueno o excelente a cada uno de los siguientes miembros del personal de apoyo ²	
Apoyo secretarial	34.9 %
Personal de apoyo para docencia	24.4 %
Personal de apoyo para investigación	19.0 %

Académicos que califican como bueno o excelente cada uno de los siguientes apoyos económicos ³	
Financiamiento para docencia	18.6 %
Financiamiento para investigación	15.3 %
Académicos que califican como bueno o excelente el apoyo institucional para cada uno de los siguientes eventos de movilidad ⁴	
Movilidad académica nacional	20.9 %
Movilidad académica internacional	19.7 %
Vínculos universidad-sociedad	18.3 %
Académicos que reportan que las condiciones de trabajo han mejorado algo o mucho en ⁵	
Instituciones de educación superior	44.7 %
Centros de investigación parte de IES	47.0 %
Centros de investigación independientes	47.1 %

¹ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 82.7 % y 98.7 %.

² El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 89.0 % y 98.8 %.

³ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 86.0 % y 98.8 %.

⁴ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 79.1 % y 81.1 %.

⁵ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 79.0 % y 94.8 %.

La tabla 8 presenta datos relacionados con la percepción de los académicos acerca de varios temas relacionados con la investigación. Así, 64.0 % de los encuestados que reportaron hacer investigación, estuvo de acuerdo o fuertemente de acuerdo con la afirmación de que la presión por obtener recursos externos ha aumentado desde que fueron contratados por primera vez. Por otro lado, 56.9 % de los encuestados piensa que las altas expectativas para incrementar la productividad son una amenaza para la calidad de la investigación, mientras que 43.9 % reportó la misma opinión respecto al impacto que pueden tener las altas expectativas de que las investigaciones sean prácticas. Finalmente, mientras que 48.5 % de los encuestados estuvo de acuerdo o fuertemente de acuerdo con la afirmación de que los fondos para la investigación deben ser asignados a los investigadores más prestigiados, 43.9 % manifestó el mismo nivel de acuerdo con la afirmación de que en su institución la mejor investigación es llevada a cabo por los académicos miembros del SNI.

Tabla 8. Opinión sobre varios temas respecto a investigación, por parte de los académicos que respondieron la encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008 ($N_T = 1973$)

Académicos que reportan estar de acuerdo o fuertemente de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con fondos y orientación para la investigación ¹	
La presión para obtener fondos externos se ha incrementado desde su primer contrato	64.0%
En esta institución se hace énfasis en investigación comercial o aplicada	26.0%
Los fondos para la investigación deberían ser otorgados a los investigadores más prestigiados	48.5%
Académicos que reportaron estar de acuerdo o fuertemente de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a la productividad en la investigación ²	
Las altas expectativas para incrementar la productividad en la investigación son una amenaza a la calidad de la investigación	56.9%
Las altas expectativas de resultados y aplicaciones útiles son una amenaza para la calidad de la investigación	43.9%
En esta institución la mejor investigación es la que realizan los académicos miembros del SNI	43.9%

¹ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 77.5% y 91.1%.

² El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 85.0% y 90.8%.

Un componente fundamental del contexto en el cual los académicos desempeñan su trabajo es su relación con la administración de sus instituciones. La tabla 9 presenta datos de varios aspectos relacionados con la manera en la que los académicos perciben el funcionamiento administrativo de sus instituciones y su relación con este. Primero, 54.5% de los académicos encuestados identifica el estilo de administración de su institución como vertical y, al mismo tiempo, solo 38.6% reporta que la comunicación entre la administración y los académicos es buena. Segundo, los procesos administrativos son percibidos como complicados por 45.4%, mientras que 40.3% y 34.3% de los encuestados reportan, respectivamente, una actitud de apoyo por parte del personal administrativo hacia la docencia y hacia la investigación. Independientemente de las opiniones anteriores, 75.9% de los académicos encuestados expresa el punto de vista de que la administración apoya la libertad de cátedra (ver tabla 9).

En relación con la influencia que los académicos perciben tener en cuanto a dar forma a las políticas académicas clave, esta se reporta como más alta en tanto más cerca está la unidad organizacional de los miembros de la planta académica: 23.8 %, 43.5 % y 62.3 % a nivel institucional, facultad/escuela y departamento, respectivamente. Por último, 41.4 % de los académicos encuestados piensa que los administrativos que ocupan los puestos superiores ejercen un liderazgo competente. En conclusión, parece que existe una brecha considerable entre la planta académica mexicana y la administración de la IES y, por consiguiente, existe un amplio margen para mejorar en los aspectos señalados (ver tabla 9).

Como se mencionó en la sección de antecedentes, durante los últimos 20 años se han generado diversos programas dirigidos a la planta académica. Dos de estos, muy importantes, son los sistemas institucionales de incentivos o de pago al mérito: el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Mientras que la tabla 10 presenta los porcentajes de académicos que reportan participar en los programas mencionados, la Tabla 11 muestra algunas opiniones del personal académico encuestado en relación con dichos programas.

Tabla 9. Opinión acerca de varios temas administrativos, por parte de los académicos que respondieron la encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008 (N_T = 1973)	
Porcentajes de académicos que expresaron estar de acuerdo o fuertemente de acuerdo con las siguientes afirmaciones en cuanto a la administración institucional ¹	
En mi institución hay un estilo de administración vertical	54.5 %
En mi institución existe buena comunicación entre la administración y los académicos	38.6 %
Me mantienen informado acerca de lo que está sucediendo en esta institución	34.9 %
En mi institución existe un proceso administrativo complicado	45.4 %
En mi institución existe una actitud de apoyo de parte del personal administrativo hacia la docencia	40.3 %
En mi institución existe una actitud de apoyo de parte del personal administrativo hacia la investigación	34.3 %
La administración apoya la libertad de cátedra	75.9 %

Usted influye algo/mucho en la formulación de políticas académicas clave a nivel de departamento o unidad similar	62.3 %
Usted influye algo/mucho en la formulación de políticas académicas clave a nivel de facultad, escuela o unidad similar	43.5 %
Usted influye algo/mucho en la formulación de políticas académicas clave a nivel de institucional	23.8 %
Los administrativos en los puestos superiores ejercen un liderazgo competente	41.4 %

¹ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 87.2% y 97.4%.

Tabla 10. Porcentajes de académicos que reportan participar en cada uno de los siguientes programas de apoyo académico (encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008; N_T = 1973)

Programa	Porcentaje ¹
Programa de incentivos al desempeño de su institución	51.1
Perfil PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado)	21.9
Cuerpo académico PROMEP	29.7
SNI (Sistema Nacional de Investigadores)	19.7

¹ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 94.9% y 95.1%.

En primer lugar, la tabla 10 muestra que los académicos encuestados reportan participar en los programas mencionados en distinta medida: 19.7%, 21.9%, 29.7% y 51.1%, respectivamente, para el SNI, perfil PROMEP, cuerpo académico PROMEP y los sistemas institucionales de incentivos. Segundo, la tabla 11 muestra que la relevancia económica que tienen los sistemas institucionales de incentivos y el SNI es notoria, ya que 64.2% y 82.1% de los académicos, respectivamente, que participan de tales programas están de acuerdo o fuertemente de acuerdo con la afirmación de que estos programas les han permitido enfocarse en su trabajo académico como su actividad principal. Tercero, cada uno de los cuatro programas reporta tener un impacto positivo en la docencia (57.4% en el caso de los sistemas institucionales de incentivos) y la investigación (77.5% en el caso del SNI), pero diferencialmente. Cuarto, el impacto reportado por los académicos en cuanto a su trabajo con otros colegas y a

su participación en la vida institucional también es diferencial y vale la pena de analizarse en detalle. Y quinto, la satisfacción global es mayor para el SNI (79.8 % está de acuerdo o fuertemente de acuerdo con la afirmación correspondiente), segundo para el perfil PROMEP (63.4 %), tercero para los sistemas institucionales de incentivos (59.7 %) y cuarto para el cuerpo académico PROMEP (49.0 %). El programa SNI, sin embargo, es el programa en el cual participa el menor número de académicos. Como en otros aspectos del trabajo académico, parece que todos estos programas tienen un margen significativo de mejora.

COMENTARIOS FINALES

Aunque de forma preliminar y en espera de un análisis más detallado y comprensivo que se publicará próximamente una vez que los grupos de trabajo de la Red terminen de generar todas las tablas pertinentes, se pueden mencionar los siguientes puntos como conclusiones razonables. En relación al perfil de los académicos mexicanos hay cuatro puntos que recalcar:

1. La planta académica TC aún tiene que mejorar en relación a la participación de mujeres, que actualmente es de 37.1 %.
2. La planta académica mexicana es cada vez más madura, con una edad promedio de 49.5 años. Es un momento oportuno para prestar atención a la jubilación y a otros temas que enfrenta una comunidad académica cuya edad es cada vez mayor.
3. Existe una proporción creciente de académicos con doctorados y postdoctorados. Hay un reto importante en asegurar que esta capacitación se traduzca en una mejor docencia, investigación y servicio.
4. En un contexto en el que se espera que la educación superior en general y el trabajo académico en lo particular sean cada vez más relevantes, es importante identificar medidas que tomen en cuenta tanto el trabajo con instancias externas a las IES que pueden realizar los académicos, así como la labor que llevan a cabo en términos de la formación de profesionistas y de la generación de conocimiento y desarrollo tecnológico.

Tabla 11. Porcentajes de académicos que reportan estar de acuerdo o fuertemente de acuerdo con varias afirmaciones relacionadas con cuatro programas dirigidos a académicos y en los que ellos participan (encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008; N_T = 1973)

Declaración	Sistema institucional de incentivos ¹	Perfil PRO-MEP ²	Cuerpo académico PROMEP ³	Sistema Nacional de Investigadores ⁴
Ha incidido positivamente en mi desarrollo profesional	64.2	58.3	44.2	82.1
Ha mejorado mis condiciones de trabajo	54.6	56.6	36.0	70.8
Ha permitido que mi trabajo académico sea mi actividad principal	61.8	47.8	36.9	73.6
Me ha permitido mejorar la calidad de mi actividad docente	57.4	53.7	38.9	52.9
Me ha permitido mejorar la calidad de mi actividad de investigación	45.5	52.9	50.1	77.5
Me ha permitido mejorar la calidad de mi actividad de vinculación	32.6	32.7	36.1	38.0
Me ha facilitado colaborar con colegas de esta institución	42.5	45.2	59.0	43.2
Me ha facilitado colaborar con colegas de otras instituciones	32.6	35.5	44.2	53.5
Me ha facilitado participar en el gobierno de mi institución	20.5	23.1	19.8	16.5
En general, estoy satisfecho con este programa	59.7	63.4	49.0	79.8

¹ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 94.7 % y 96.9 %.

² El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 92.6 % y 94.9 %.

³ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 87.6 % y 90.7 %.

⁴ El porcentaje de respuestas válidas para estas preguntas varió entre 94.6 % y 96.1 %.

En relación a cómo ven los académicos su trabajo se pueden mencionar los siguientes tres puntos:

1. Los académicos mexicanos están interesados principalmente en la docencia (58.1%), aunque existe una proporción importante de académicos que reportan la investigación como su preferencia central (41.9%), y una mayor proporción que declara llevar a cabo investigación (65.4%). Sería interesante preguntar más acerca de la noción de investigación que sustenta dichas declaraciones.
2. Un 84.7% de los académicos mexicanos piensan que la aplicación del conocimiento académico debería ser un componente central del trabajo académico; el 69.6% piensa en ese mismo sentido para la docencia y el 59.5% para la investigación. La tradición orientada a la profesión en la educación superior mexicana en licenciatura debería ser traída al análisis de esta interesante situación.
3. En agudo contraste con la situación que prevalecía a principios de la década de 1990, los académicos TC mexicanos han incrementado su profesionalización económica, pues 73.4% de ellos reporta que su trabajo académico les provee del 90-100% de su ingreso. En general, la mayoría de académicos mexicanos (87.0%) reportó un alto o muy alto nivel de satisfacción con su trabajo en general.

En relación al trabajo académico actual, se pueden resaltar los siguientes cuatro puntos generales:

1. La planta académica mexicana es en gran medida una profesión dedicada a la docencia, aunque existen proporciones significativas de académicos que ven a la investigación y a la administración como su primera o segunda función en importancia.
2. Congruente con la percepción de su trabajo, el número de horas dedicadas a la docencia es más del doble del tiempo reportado en llevar a cabo actividades de investigación.
3. Finalmente, de todos los académicos TC que realizan investigación, 35.0% reportó colaboración internacional, siendo España y Estados Unidos los países donde los académicos mexicanos identifican la mayor colaboración con colegas. Una estrategia de internacionalización para la educación superior en México debería considerar dichos resultados.

En relación con la percepción que los académicos tienen de sus condiciones de trabajo, la situación en general es regular, pero es considerada baja en aquellos aspectos que tienen que ver con la investigación. Aspectos de apoyo que tienen que ver con personal y fondos son vistos como bajos, así como también a programas de movilidad académica. Finalmente, menos de la mitad de los encuestados piensa que las condiciones de trabajo han mejorado en las IES desde que fueron contratados por primera vez.

En relación con la investigación, 64.0 % de los académicos que expresan hacer investigación reportaron más presión para obtener fondos externos desde que fueron contratados por vez primera. Por otra parte, la calidad de la investigación es vista por la mitad de los académicos como puesta en riesgo debido a una preocupación por incrementar la productividad (56.9 %), pero no tanto por una preocupación por la aplicabilidad (48.5 %). Finalmente, menos de la mitad de los académicos que reportan hacer investigación piensa que la mejor investigación es realizada por los académicos miembros del Sistema Nacional de Investigadores (43.9 %).

En relación con la manera en la cual los académicos perciben a la administración en su institución, la imagen es de un mundo dividido entre la administración y la academia. Los académicos indican que la libertad de cátedra es apoyada por la administración (75.9 %), pero más allá de eso existe la percepción de un estilo de administración vertical (54.5%) con bajos niveles de comunicación (38.6 %) y una baja actitud de apoyo por parte de la administración hacia la docencia (40.3 %) y la investigación (34.3 %). En cuanto a la influencia de los académicos en forma individual, se reporta un nivel relativamente elevado en el ámbito departamental (62.3 %) pero este disminuye rápidamente en niveles organizacionales más alejados de la adscripción básica (43.5 % y 23.8% en el ámbito de la facultad e institucional, respectivamente).

Por último, los temas que tienen que ver con varios programas relativamente recientes derivados de importantes políticas nacionales hablan de su impacto diferencial y, por lo tanto, de la necesidad de analizar más de cerca su naturaleza y dinámicas, pues su sola implementación no es garantía de que se obtendrán los resultados esperados. Se espera que estudios como el que aquí se ha reportado contribuyan significativamente a esta tarea.

REFERENCIAS

- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Galaz Fontes, J.F. (2002). «La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal». *Perfiles Educativos*, Vol. 24, No. 96, 47-72.
- García Salord, S., Grediaga Kuri, R., Landesmann Segall, M., y Padilla González, L.E. (2003). «Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002». En P. Ducoing (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, Vol. 8, pp. 113-296. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gil Antón, M. (1996). «The Mexican Academic Profession». En P.G. Altbach (Ed.), *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries* (pp. 307-339; 728-730) Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- _____, et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- Martínez Romo, S. (2006). «Una perspectiva de política educativa para este siglo: las reformas en la educación superior contemporánea y sus efectos en la universidad mexicana del principio del siglo». En L. Berruecos Villalobos, J.F. González Sánchez y M.A. Jiménez Godínez (Coords.), *Perfil de la educación superior en la transición del México contemporáneo* (pp. 37-57). México: IEESA, UNAM, UAM, e ITESM.
- Padilla González, L.E., Jiménez Loza, L, y Ramírez Gordillo, M.D. (2008, julio-septiembre). «La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal». *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 13, No. 38, pp. 843-865.
- Urbano Vidales, G., Aguilar Sahagún, G., y Rubio Oca, J. (2006). *Programa de mejoramiento del profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP.

La profesión académica en México: cambios, continuidades y retos, 1992-2008

Jesús Francisco Galaz Fontes, Manuel Gil Antón, Laura
Elena Padilla González, Juan José Sevilla García, José Luis
Arcos Vega, Jorge Gregorio Martínez Stack

INTRODUCCIÓN

En el papel cada vez más sobresaliente y visible de la educación superior en el mundo de hoy, la misma profesión académica ha estado en un proceso de cambio. Vista tradicionalmente como dedicada sobre todo a la generación y a la transmisión del conocimiento, lo que por sí solo remite a metas más allá de lo material y lo inmediato, la educación superior es, hoy en día, considerada cada vez más como responsable de la formación de profesionales, así como de la generación y aplicación del conocimiento ya transformado en tecnología. Con tales cambios en las expectativas sociales para la educación superior, es natural que los académicos, de una forma u otra, cambien también. El proyecto internacional «*The Changing Academic Profession (CAP)*» [La profesión académica en cambio] es nada más que un reconocimiento de tal estado de cosas y, como parte de ello, los académicos mexicanos fueron encuestados durante el año académico 2007-2008.

El propósito principal de este trabajo es evaluar los cambios que pudieron haber ocurrido en la profesión académica mexicana entre 1992 y 2007 cuando la Encuesta Internacional de la Profesión Académica, *International Survey of the Academic Profession (ISAP92)*, y la Encuesta La profesión académica en cambio, *Changing Academic Profession Survey (CAPS07)*, fueron realizadas. Pero antes de proceder es necesario precisar.

En primer lugar, debe enfatizarse que el análisis comparativo está basado casi por completo en la información generada por las encuestas ISAP92 y CAPS07. Aunque similares, las encuestas difieren de varias maneras que necesi-

tan ser tomadas en cuenta al hacer conclusiones. Los instrumentos usados difirieron en extensión y, más específicamente, en la redacción de los ítems y, en algunos casos, en las escalas de respuesta. Dado que los instrumentos fueron diseñados con distintos intereses en mente, su contenido también difirió. A pesar de esta situación, los dos instrumentos contienen un número suficiente de elementos equivalentes o similares para permitir una comparación significativa. Debe reconocerse, sin embargo, que no todos los puntos comparables se incluyeron en este reporte, ya que eso hubiera demandado un espacio mucho mayor.

En segundo lugar, la ISAP92 y la CAPSO7 también difirieron en el procedimiento mediante el cual se generaron las muestras respectivas. La consistencia general en los resultados obtenidos en variables clave por medio de estas encuestas y otros estudios nacionales realizados alrededor de 1992 (Gil-Antón *et al.*, 1994) o después (Grediaga-Kuri, Rodríguez-Jiménez y Padilla-González, 2004), así como la consideración de datos oficiales (*e.g.*, Rubio-Oca, ed., 2006), nos provee de una confianza razonable de que una comparación basada en las encuestas ISAP92 y CAPSO7 es legítima.

En tercer lugar, uno debe recordar que entre 1992 y 2007 la misma educación superior mexicana cambió de manera muy importante, tanto en materia cuantitativa como cualitativa: se crearon más y distintas instituciones de educación superior, se inscribieron mayor cantidad, y más diversos alumnos y, en relación al propósito de este reporte, el cuerpo académico creció significativamente (Rubio-Oca, ed., 2006). Mientras que en 1994 había aproximadamente 156 500 académicos trabajando en todas las instituciones de educación superior (IES) mexicanas, de los cuales alrededor de 47 000 (30 %) tenían un nombramiento de tiempo completo (TC) (SEP y ANUIES, 1997), para 2005 había aproximadamente 255 274 académicos, de los cuales 75 863 (29.7 %) eran de TC. Tales cifras representan un incremento del 63.1 % en el total de académicos y, en los puestos de TC, un crecimiento equivalente al 1.4 % entre 1994 y 2005.¹ De esta manera, mientras que en nuestras cifras de 1992 un cambio de 1 % puede representar alrededor de 470 académicos de TC, en 2007 ese mismo 1 % probablemente representa alrededor de 789 académicos de TC (ahora hay 67.9 %

¹ Estas comparaciones constituyen una estimación conservadora del cambio en los puestos académicos entre 1992 y 2007. Las cifras para tales años no estaban disponibles fácilmente en forma desagregada para todos los niveles de grado y por esto se utilizaron los años 1994 y 2005.

más académicos que en 1994). Al comparar porcentajes entre dos puntos en el tiempo, estas condiciones no se deben pasar por alto.

En cuarto lugar, aunque los resultados y el análisis a seguir todavía necesitan ser considerados de forma preliminar, su estado es más definitivo que los presentados en un reporte previo hace casi un año (Galaz-Fontes *et al.*, 2008). Mientras que en ese tiempo los resultados se basaron en 826 cuestionarios devueltos por parte de los académicos de TC y de medio tiempo, con respecto a la encuesta CAPSO7, ahora se basa en 1775 cuestionarios contestados únicamente por académicos de TC. Los datos del ISAP92, por otra parte, se depuraron para utilizar solamente información de los académicos de TC. Tal depuración permitió la identificación de 609 cuestionarios de académicos de TC, de un total de 1022 encuestados. La finalidad de incluir en el análisis solo a académicos de TC fue maximizar la comparabilidad de la información obtenida en las dos encuestas involucradas.

Considerando todo lo anterior, en este trabajo se presentará información relacionada con cuatro temas: características personales, trayectoria profesional, trabajo académico y, finalmente, internacionalización de los académicos. Debido al espacio disponible, no se incluyeron en este reporte todos los rubros que son potencialmente comparables. Para concluir, se hace una pequeña serie de observaciones finales.

CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y TRAYECTORIA PROFESIONAL

La tabla 1 presenta en conjunto tres características personales de los académicos mexicanos: género, edad y grado máximo de estudios. Con relación al género, la tabla 1 muestra que entre 1992 y 2007 hubo un incremento en la participación de las mujeres en la academia de 30.9% a 35.7%. El proceso es la continuación de una tendencia descrita por Gil-Antón *et al.* (1994) que ha tenido lugar desde los setenta.

También a nivel global, la tabla 1 muestra que la planta académica mexicana ha envejecido. Su edad promedio se ha incrementado de 40.1 años, a 49.9 años. Un análisis del año en que los académicos entraron a la profesión sugiere que casi dos terceras partes han permanecido dentro de la educación superior desde 1992, pero también habla de un proceso de reemplazamiento en el cual algunos académicos han dejado la profesión académica, y otros han entrado a la misma por vez primera. Desafortunadamente, no hay evidencia para con-

siderar el proceso de reemplazamiento, incluyendo el aspecto de la jubilación, pues en términos generales se carece de un sistema planeado y atractivo para los académicos.

Tabla 1. Género, edad y grado máximo de estudios de los académicos mexicanos de tiempo completo en 1992 (N_r=609) y 2007 (N_r=1775)				
	1992		2007	
Género	n	%	n	%
Femenino	187	30.9	625	35.7
Masculino	418	69.1	1126	64.3
Total	605	100.0	1751	100.0
Edad	n	ds	n	ds
Total	599	7.9	1740	9.4
Grado máximo de estudios	n	%	n	%
Licenciatura (o menor)	305	50.4	439	24.8
Maestría	228	37.7	738	41.7
Doctorado	72	11.9	592	33.5
Total	605	100.0	1769	100.0

Finalmente, la tabla 1 muestra un cambio notable en la distribución de los grados máximos de estudios obtenidos por los académicos. El cambio más grande puede observarse en doctorado, donde el porcentaje de académicos aumentó de 11.9 % a 33.5 %. Considerando los estudios de maestría y doctorado juntos, resulta ser que entre 1992 y 2007 las cifras agregadas se han movido de 49.6 % a 85.2 %, respectivamente. Este incremento seguramente está asociado con varias políticas públicas que han demandado y recompensado los grados más altos como requisitos, tanto para entrar a la profesión como para ascender dentro de la estructura académica, una vez que se está dentro de ella. Mientras que en algunas disciplinas, sobre todo en las ciencias naturales y exactas, esta situación ha coincidido con un proceso interno de crecimiento y consolidación, este no es el caso para otras disciplinas como ciencias de la salud y ciencias administrativas, como más adelante se mostrará.

La tabla 2 presenta datos sobre los antecedentes educativos de los padres de los académicos, así como de su pareja. La información acerca de los logros educativos de los padres en 1992 y 2007 muestra un pequeño cambio, particu-

larmente cuando se toman en cuenta los dos niveles más altos (25.7% *versus* 25.4%). Parecería entonces que académicos similares participaron en ambas encuestas. Sin embargo, si uno considera el logro educativo de las parejas de los académicos, entonces se observa que 97.3% de ellos reportaron los más altos niveles educativos. Por lo tanto, la movilidad social de los académicos discutida en reportes anteriores (en que no se tenía el dato del grado escolar de la pareja), ahora debe ser complementado con el hecho de que los académicos están formando familias con muy alto capital cultural; en casi todas estas familias uno de sus miembros ha tenido contacto con la educación superior. Sociológicamente, este es un fenómeno sumamente interesante.

Tabla 2. Logro educativo de padres y de las parejas de los académicos mexicanos de tiempo completo en 1992 ($N_T = 547$) y 2007 ($N_T = 1775$)

Logro educativo de los padres	1992		2007	
	n	%	n	%
Ambos bajo	213	40.3	634	38.1
Medio – bajo	61	11.5	248	14.9
Ambos medio	87	16.5	288	17.3
Alto – bajo	32	6.0	73	4.3
Alto – medio	99	18.8	251	15.1
Ambos alto	37	6.9	171	10.3
Total	529	100.0	1665	100.0
Logro educativo de la pareja				
Ambos bajo	Datos no disponibles		0	0.0
Medio – bajo			0	0.0
Ambos medio			1	0.1
Alto – bajo			36	2.6
Alto – medio			321	23.7
Ambos alto			997	73.6
Total			1354	100.0

Los datos para 1992 fueron tomados de Los rasgos de la diversidad (Gil-Antón *et al.*, 1994).

Logro bajo = sin escolaridad hasta escuela primaria;

Logro medio = secundaria, escuela preparatoria, escuela normal, técnico;

Logro alto = educación superior, incluyendo nivel de posgrado.

La tabla 3 proporciona datos acerca de dónde laboraban, en referencia a las instituciones y disciplinas, los académicos mexicanos en 1992 y en 2007. En ambos casos se presentan variaciones en cuanto a su ubicación. En términos de los tipos de instituciones, los porcentajes de académicos que se encuentran en las universidades públicas federales y estatales disminuyeron en más de 10 puntos porcentuales, de 34.9 % a 22.7 %, en el caso de las instituciones federales, y menos en el caso de las instituciones estatales. Las instituciones tecnológicas públicas y privadas han incrementado su participación hasta en un 15 %, mientras que los centros de investigación aparecen por primera vez en la encuesta 2007 con 6.3 %. Cabe aclarar que debido a la forma en la cual se hizo el muestreo en 1992, estos no fueron incluidos. Este cambio en la distribución puede ser interpretado como el efecto de la diversificación institucional y, al mismo tiempo, de cierto grado de descentralización que refleja en términos generales una nueva distribución tanto de las instituciones como de la matrícula estudiantil (Rubio-Oca, ed., 2006). Con relación a la disciplina existe estabilidad general en los datos, con excepción de un pequeño declive en los académicos de las ciencias sociales (21.2 % a 17.9 %) y también un pequeño incremento en los de ciencias de la salud (9.1 % a 13.4 %).

La tabla 4 presenta información acerca de la relación entre género y máximo grado de escolaridad entre los académicos mexicanos. Mientras que en 1992 la distribución de los grados era similar tanto para mujeres como para hombres, siendo la licenciatura el grado predominante en ambos casos, para el 2007 un porcentaje más elevado de hombres que de mujeres reportaron tener un doctorado (35.8 % *versus* 28.9 %). Al mismo tiempo, las mujeres fueron más propensas a reportar un grado de maestría que los hombres (49.0 % *versus* 38.1 %). Estos dos avances también están reflejados en la creciente representación de las mujeres a nivel de maestría, ya que constituyeron el 32.6 % de todos aquellos que poseían un título de maestría en 1992 y un 41.6 % para 2007. ¿Cuáles son las razones del hecho de que las académicas no hayan mantenido el ritmo de los académicos hasta el nivel de doctorado? Este es un tema para seguir de cerca considerando factores relacionados con las características de los programas del posgrado, así como también las dimensiones culturales generales de la sociedad mexicana.

Tabla 3. Distribución de los académicos mexicanos de tiempo completo por tipo de institución y por disciplina del grado máximo de estudios en 1992 ($N_T = 609$) y 2007 ($N_T = 1775$)

Tipo de institución	1992		2007	
	n	%	n	%
Centros públicos de investigación	n.d.	n.d.	112	6.3
Instituciones públicas federales	212	34.9	403	22.7
Instituciones públicas estatales	284	46.8	739	41.6
Instituciones públicas tecnológicas	64	10.5	280	15.8
Instituciones privadas	47	7.8	241	13.6
Total	607	100.0	1775	100.0
Disciplina del grado máximo de estudios				
Ciencias naturales y exactas	115	19.1	305	17.8
Ciencias de la salud	55	9.1	230	13.4
Ciencias agropecuarias	12	2.0	70	4.1
Ingeniería y tecnología	135	22.4	401	23.4
Ciencias sociales	128	21.2	308	17.9
Ciencias administrativas	53	8.8	167	9.7
Educación	65	10.8	156	9.1
Humanidades y artes	40	6.6	79	4.6
Total	603	100.0	1716	100.0

Tabla 4. Género por grado máximo de estudios de los académicos mexicanos de tiempo completo en 1992 ($N_T = 609$) y 2007 ($N_T = 1775$)

Mujeres	1992		2007	
	n	%	n	%
Licenciatura (o menor)	91	49.2	138	22.1
Maestría	74	40.0	305	49.0
Doctorado	20	10.8	180	28.9
Total	185	100.0	623	100.0

Hombres					
Licenciatura (o menor)	212	51.0		293	26.1
Maestría	153	36.8		428	38.1
Doctorado	51	12.2		402	35.8
Total	416	100.0		1123	100.0
Mujeres en grado máximo de estudios					
Licenciatura (o menor)	303	30.0		431	32.0
Maestría	227	32.6		733	41.6
Doctorado	71	28.2		582	30.9
Total	601	30.8		1746	35.7

Tabla 5. Género por tipo de institución de los académicos mexicanos de tiempo completo en 1992 ($N_T = 609$) y 2007 ($N_T = 1775$)

	1992			2007	
	n	%		n	%
Mujeres					
Centros públicos de investigación	n.d.	n.d.		35	5.5
Instituciones públicas federales	73	39.5		153	24.5
Instituciones públicas estatales	81	43.8		248	39.7
Instituciones públicas tecnológicas	14	7.5		98	15.7
Instituciones privadas	17	9.2		91	14.6
Total	185	100.0		625	100.0
Hombres					
Centros públicos de investigación	n.d.	n.d.		76	6.7
Instituciones públicas federales	138	33.0		243	21.6
Instituciones públicas estatales	201	48.1		483	42.9
Instituciones públicas tecnológicas	49	11.7		181	16.1
Instituciones privadas	30	7.2		143	12.7
Total	418	100.0		1126	100.0

Mujeres dentro del tipo de institución					
Centros públicos de investigación	n.d.	n.d.		111	31.5
Instituciones públicas federales	211	34.6		396	38.6
Instituciones públicas estatales	282	28.7		731	33.9
Instituciones públicas tecnológicas	63	22.2		279	35.1
Instituciones privadas	47	36.2		234	38.9
Total	603	30.7		1751	35.7

La tabla 6 presenta información de la distribución por género con relación a las disciplinas entre 1992 y 2007. Se puede observar que las proporciones de mujeres en ciencias exactas y naturales disminuyeron (20.0 % a 15.1 %), mientras que en ingeniería y tecnología aumentaron (8.6 % a 13.2 %). La proporción de hombres, por otra parte, creció en ciencias de la salud (5.8 % a 11.0 %) y disminuyó en ciencias sociales (21.5 % a 15.8 %). Aunque estos cambios no representan diferencias dramáticas, probablemente reflejan una tendencia que necesita ser atendida. En términos relativos, las académicas incrementaron su representación substancialmente en ingeniería y tecnología (de 11.9 % a 20.5 %), en ciencias sociales (de 29.9 % a 43.0 %) y, más importante aún, en ciencias administrativas (de 26.4 % a 43.1 %).

Tabla 6. Género por disciplina de los académicos mexicanos de tiempo completo en 1992 ($N_T = 609$) y 2007 ($N_T = 1775$)

Mujeres	1992		2007	
	n	%	n	%
Ciencias naturales y exactas	37	20.0	91	15.1
Ciencias de la salud	31	16.8	108	17.9
Ciencias agropecuarias	1	0.5	7	1.2
Ingeniería y tecnología	16	8.6	80	13.2
Ciencias sociales	38	20.5	130	21.5
Ciencias administrativas	14	7.6	72	11.9
Educación	29	15.7	76	12.6
Humanidades y artes	19	10.3	40	6.6
Total	185	100.0	604	100.0

Hombres					
Ciencias naturales y exactas	75	18.1		214	19.7
Ciencias de la salud	24	5.8		120	11.0
Ciencias agropecuarias	11	2.7		61	5.6
Ingeniería y tecnología	119	28.7		311	28.6
Ciencias sociales	89	21.5		172	15.8
Ciencias administrativas	39	9.4		95	8.7
Educación	36	8.7		78	7.2
Humanidades y artes	21	5.1		37	3.4
Total	414	100.0		1088	100.0
Mujeres dentro de la disciplina					
Ciencias naturales y exactas	112	33.0		305	29.8
Ciencias de la salud	55	56.4		228	47.4
Ciencias agropecuarias	12	8.3		68	10.3
Ingeniería y tecnología	135	11.9		391	20.5
Ciencias sociales	127	29.9		302	43.0
Ciencias administrativas	53	26.4		167	43.1
Educación	65	44.6		154	49.4
Humanidades y artes	40	47.5		77	51.9
Total	599	30.9		1692	35.7

Información detallada de los académicos mexicanos por edad, tanto para 1992 como para 2007, aparece en la tabla 7. Entre 1992 y 2007 el promedio global de edad de los académicos mexicanos se incrementó en aproximadamente nueve años: los hombres envejecieron un tanto más que las mujeres (10.5 *versus* 8.4 años más en promedio), y los académicos con un doctorado menos que aquellos con una maestría o una licenciatura (5.6 *versus* 9.8 y 10.6 años más en promedio). Esta última comparación puede hablar de académicos más jóvenes, que poseen grado de doctores, y que están entrando a la profesión. Así mismo, los académicos en instituciones privadas tienen menos edad que quienes se ubican en otros tipos de instituciones (7.9 años en promedio), mientras que los académicos en ciencias agrícolas tienen más años que sus colegas en otras disciplinas (15.8 años en promedio). Por otra parte, mientras que en general para 2007 no hay diferencias mayores a cinco años entre los subgrupos comparados, existen algunas diferencias entre las edades promedio de las y los académicos (48.0 *versus* 50.9 años), entre los que trabajan en las instituciones

privadas y las instituciones públicas federales (47.2 *versus* 52.4 años), y entre aquellos que trabajan en las humanidades y las artes y los que trabajan en ciencias agrícolas (48.0 *versus* 51.9 años). Un análisis más detallado es requerido en términos de la edad al ingresar a la profesión académica, ya que existe evidencia de que esto indica diferencias importantes (Gil-Antón *et al.*, 1994; Galaz-Fontes *et al.*, 2008). También se necesita un estudio comparativo de académicos novatos *versus* más experimentados (*juniors versus seniors*), siguiendo las líneas del trabajo realizado por Finkelstein, Seal y Schuster (1998).

Tabla 7. Edad por género, grado máximo de estudios, tipo de institución y disciplina de los académicos mexicanos de tiempo completo en 1992 ($N_T = 609$) y 2007 ($N_T = 1775$)

Género	1992			2007		
	n	media	ds	n	media	ds
Femenino	185	39.6	8.4	619	48.0	9.0
Masculino	411	40.4	7.6	1120	50.9	9.4
Total	596	40.1	7.9	1739	49.9	9.4
Grado máximo de estudios						
Licenciatura (o menor)	302	39.4	7.9	430	50.0	10.9
Maestría	223	39.8	7.4	728	49.6	8.7
Doctorado	71	44.6	7.7	575	50.2	9.1
Total	596	40.1	7.9	1733	49.9	9.4
Tipo de institución						
Centros públicos de investigación	n.d.	n.d.	n.d.	109	48.9	9.9
Instituciones públicas federales	208	41.9	8.0	394	52.4	9.7
Instituciones públicas estatales	282	38.9	7.9	724	49.3	9.2
Instituciones públicas tecnológicas	61	40.6	5.5	279	50.4	7.9
Instituciones privadas	46	39.3	7.9	234	47.2	10.0
Total	597	40.1	7.9	1740	49.9	9.4

Disciplina						
Ciencias naturales y exactas	114	40.4	8.5	302	50.6	9.3
Ciencias de la salud	55	41.1	7.5	227	51.2	9.4
Ciencias agropecuarias	12	36.1	5.6	68	51.9	9.0
Ingeniería y tecnología	133	39.5	7.8	388	48.6	9.2
Ciencias sociales	124	40.5	8.3	300	49.2	10.0
Ciencias administrativas	52	39.3	6.3	166	50.5	7.4
Educación	64	40.4	7.3	154	48.8	9.6
Humanidades y artes	39	41.3	8.6	77	48.0	10.3
Total	593	40.1	7.9	1682	49.7	9.4

La tabla 8 presenta información del máximo grado de estudio por tipo de institución y disciplina. En general, existen cambios radicales entre 1992 y 2007. Mientras que en las instituciones públicas federales el incremento en doctorados es fuerte (26.9 % *versus* 44.5 %), el incremento en las instituciones públicas estatales es impresionante (3.6 % *versus* 30.3 %). Es importante notar que las políticas federales del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) se han enfocado en estas instituciones (Urbano-Vidales, Aguilar-Sahagún y Rubio-Oca, 2006) y los resultados hablan por sí mismos. Es un asunto de estudios futuros identificar qué tanto de este incremento está relacionado con los académicos que se han incorporado recientemente a la profesión, o bien, con aquellos que ya se encontraban en servicio, y cuáles son las implicaciones para cada tipo de académicos. Un punto interesante para el análisis es la motivación de los procesos formativos por la cual los académicos en instituciones públicas estatales han obtenido sus grados, dado el tiempo relativamente corto en el cual han tenido lugar estos cambios. Con relación a la disciplina, se puede observar que los cambios más grandes en los grados de doctorado de 1992 a 2007 han ocurrido en las ciencias naturales y exactas (23.5 % *versus* 62.4 %), ciencias agrícolas (0 % *versus* 34.3 %), ciencias sociales (13.4 % *versus* 42.5 %), e ingeniería y tecnología (4.4 % *versus* 27.4 %). Dada la orientación profesional de la educación superior mexicana, es requerido un análisis de la relevancia del doctorado en los campos altamente profesionales.

Información acerca de la trayectoria profesional de los académicos mexicanos se incluye en la tabla 9. Mientras que los cambios en el hecho de contar con experiencia laboral en una variedad de IES son generalmente pequeños, más académicos parecen haber trabajado en cuatro o más instituciones en 2007 en comparación con 1992 (18.3 % *versus* 4.2 %). Mientras que en 1992 los académicos encuestados reportaban un promedio de 12.5 años de trabajo en las IES, en 2007 la cifra correspondiente fue de 14.6 años; aunque este número puede estar subestimado, pues la redacción en el cuestionario de 2007 preguntaba por años en los que hubieran trabajado como académicos de TC, mientras que la redacción en el cuestionario de 1992 no hacía tal salvedad. En una tendencia similar, la antigüedad en la IES en la cual el académico fue encuestado se incrementó de un promedio de 11.5 años en 1992, a 18.9 años en 2007, lo que representa una baja movilidad en el cuerpo académico en general. Finalmente, existe un gran incremento en la proporción de académicos que reportaron no tener experiencia laboral fuera de la educación superior, de 20.9 % en 1992 a 49.3 % en 2007. Esto provee evidencia de que se ha ido construyendo más intensamente un espacio de trabajo para los académicos durante los últimos quince años, y tal espacio les ha permitido dedicarse únicamente a su trabajo, como lo hacen otros profesionistas.

Tabla 9. Experiencia laboral de los académicos mexicanos de tiempo completo en 1992 ($N_T = 609$) y 2007 ($N_T = 1775$)

Número de instituciones de educación superior en que trabajó	Número de IES donde trabajó con un contrato académico regular		Número de IES donde ha trabajado desde que obtuvo su primer grado	
	n	%	n	%
1	347	58.6	977	57.9
2	165	27.9	278	16.5
3	55	9.3	123	7.3
>=4	25	4.2	308	18.3
Total	592	100.0	1686	100.0

Número de años que trabajó en IES			Número de años que trabajó en esta institución		
n	Promedio	ds	n	Promedio	ds
603	12.5	6.7	1752	14.6	10.6
Número de años que trabajó en esta institución			Número aproximado de años que trabajó en esta institución		
n	Promedio	ds	n	Promedio	ds
606	11.5	7.7	1503	18.9	10.0
Porcentaje de académicos que reportan no tener experiencia laboral fuera de IES			Porcentaje de académicos que reportan no tener experiencia laboral fuera de IES		
n	%		n	%	
545	20.9		1752	49.3	

TRABAJO ACADÉMICO

Con relación al trabajo académico, la tabla 10 describe la forma en la cual los académicos mexicanos distribuyen su tiempo entre varias actividades. Como puede observarse, los académicos reportaron más horas de trabajo por semana en promedio en 2007 que en 1992 (promedios de 45.9 horas *versus* 38.8 horas), con el mayor tiempo dedicado a la docencia en ambos momentos, 1992 y en 2007 (promedios de 18.0 horas en contraste con 21.5 horas), seguido por la investigación, que ha disminuido de cierta forma de 1992 a 2007 (promedios de 10.7 horas *versus* 10.1 horas). Un desarrollo interesante es que el tiempo promedio dedicado a labores administrativas se incrementó de 1992 a 2007 (promedios de 5.0 horas y 8.6 horas respectivamente).

Los datos muestran muy claramente que las actividades realizadas por los académicos están asociadas con el tipo de institución. Mientras que en 1992 las instituciones públicas estatales y las instituciones tecnológicas públicas estaban centralmente involucradas en la enseñanza, ya que sus académicos le dedicaban un promedio de más de 20 horas por semana, en 2007 los académicos encuestados en todos los tipos de instituciones, excepto los centros de investigación públicos, reportaron un promedio de por lo menos 19 horas por semana a la enseñanza. Dada la meta nacional de incrementar la matrícula escolar y con

poco crecimiento en los recursos financieros, parecería que los académicos ya contratados estuvieran resolviendo el problema de las crecientes demandas de enseñanza. Con respecto a la investigación, por otra parte, existe una mayor diferenciación. En 2007 los académicos en los centros públicos de investigación, como sería de esperarse, reportaron el más alto promedio de horas dedicadas a la investigación (24.7 horas), seguidos de los académicos en las instituciones federales y estatales públicas (promedios de 14.1 y 9.4 horas), y luego por las instituciones privadas (6.1 horas). Es interesante observar que los académicos en las instituciones tecnológicas públicas reportaron la menor cantidad de tiempo dedicado a actividades de investigación (4.1 horas por semana). En 1992 el patrón fue muy similar, aunque en las instituciones privadas había más investigación reportada en 1992 que en 2007 (promedios de 10.4 horas *versus* 6.1 horas por semana), algo que muy probablemente refleja el crecimiento del sector privado en la formación a nivel profesional. Finalmente, mientras que en 1992 fueron principalmente los académicos en las instituciones privadas quienes dedicaron más horas que el promedio general a la administración (7.3 horas *versus* 5.0 horas), en 2007 los académicos en todos los tipos de instituciones incrementaron, en una cantidad relativamente importante, el número de horas por semana dedicado a tareas administrativas (ver tabla 10), quizá reflejando nuevos y más complejos procesos administrativos.

La tabla 11 presenta información relacionada con varios aspectos de las labores de investigación de los académicos mexicanos. En general, los datos muestran que el porcentaje de académicos que refieren labores de investigación ha aumentado entre los académicos mexicanos entre 1992 y 2007 (61.4 % en comparación con 69.1 %). A un nivel más específico se puede observar que en 2007 la investigación se ha convertido en una parte del trabajo académico para la mayoría del profesorado de las instituciones públicas estatales (50.8 % en 1992 contra 74.4 % en 2007), mientras que en las instituciones públicas federales más del 80% de sus académicos reportaron llevar a cabo investigación desde 1992. Es interesante observar un ligero decremento en las labores de investigación en estas instituciones de 1992 a 2007 (85.1 % a 81.7 %, respectivamente). Como era de esperarse, la investigación es más alta en los centros públicos de investigación (100 %). Asociada a las labores de investigación hubo también un incremento en el número de académicos que reportó haber contado con al menos una publicación (artículo, libro, capítulo de libro) en 2007 en comparación a 1992 (80.2 % *versus* 65.4 %). De nuevo, el incremento más alto lo muestran los académicos que trabajan en las instituciones públicas estatales

(83.9 % en contraste con 61.3 %). Finalmente, existe una ligera variación global con relación a los académicos que obtienen fondos para realizar investigación entre 1992 y 2007 (de 45.6 % a 51.5 %). En términos de tipos de institución, el cambio es mayor en las instituciones públicas federales (46.8 % *versus* 59.4 %). En 2007 los académicos en los centros públicos de investigación reportaron la cifra más grande en este respecto (77.3 %), como quizá era de esperarse.

Tabla 10. Horas por semana trabajadas en distintas actividades por parte de académicos mexicanos de tiempo completo en 1992 ($N_T = 609$) y 2007 ($N_T = 1775$)				
Actividad	1992 (n=585)		2007 (n=1600)	
	media	ds	media	ds
Enseñanza	18.0	11.2	21.5	10.9
Investigación	10.7	10.6	10.1	10.3
Servicio	2.4	5.8	1.6	4.0
Administración	5.0	7.6	8.6	10.0
Otras actividades	2.7	4.5	4.2	5.9
Número total de horas por semana	38.8	18.7	45.9	10.5
Docencia por tipo de institución	media	ds	media	ds
Centros públicos de investigación	n.d	n.d	11.1	9.1
Instituciones públicas federales	14.3	8.1	19.3	10.4
Instituciones públicas estatales	20.4	12.0	21.0	9.7
Instituciones públicas tecnológicas	20.5	12.6	26.7	10.4
Instituciones privadas	16.1	11.2	25.1	11.9
Total	18.0	11.2	21.5	10.9
Investigación por tipo de institución	media	ds	media	ds
Centros públicos de investigación	n.d	n.d	24.7	13.4
Instituciones públicas federales	14.7	12.1	14.1	10.8
Instituciones públicas estatales	9.0	9.1	9.4	9.1
Instituciones públicas tecnológicas	4.8	6.0	4.1	6.0
Instituciones privadas	10.4	10.2	6.1	6.2
Total	10.7	10.6	10.1	10.3
Administración por tipo de institución	media	ds	media	ds

Centros públicos de investigación	n.d.	n.d.	7.3	10.7
Instituciones públicas federales	4.4	6.4	7.2	8.8
Instituciones públicas estatales	5.0	8.1	8.9	10.3
Instituciones públicas tecnológicas	5.1	9.0	8.3	9.8
Instituciones privadas	7.3	7.1	10.6	10.7
Total	5.0	7.6	8.6	10.0

¹ La enseñanza consiste en la preparación de materiales para instrucción y planeaciones didácticas, instrucción en el aula, asesoría a alumnos, leer y evaluar el trabajo de los alumnos.

² La investigación consiste en leer la bibliografía propia de su campo, escribir, realizar experimentos, trabajo de campo.

³ El servicio consiste en servicios a clientes y/o pacientes, consulta gratuita, servicios públicos o voluntarios.

⁴ La administración consiste en comités, reuniones de departamento y trabajo de oficina.

Otras actividades consisten en actividades profesionales que no son claramente atribuibles a ninguna de las categorías antes mencionadas.

Tabla 11. Investigación, publicación y recaudación de fondos de investigación de los académicos mexicanos en 1992 ($N_T = 609$) y 2007 ($N_T = 1775$)

		1992		2007	
		n	%	n	%
Labor de investigación de los académicos	Sí	342	61.4	1196	69.1
	No	215	38.6	536	30.9
Total		557	100.0	1732	100.0
		n	%	n	%
Labor de investigación de los académicos dentro de tipo de institución	Centros públicos de investigación				
	Instituciones públicas federales	n.d	n.d	112	100.0
	Instituciones públicas estatales	201	85.1	398	81.7
	Instituciones públicas tecnológicas	256	50.8	720	74.4
	Instituciones privadas	53	24.5	268	36.6
		45	57.8	234	53.4

	Total	555	61.3	1731	69.1
		n	%	n	%
Académicos con al menos una publicación	Sí	398	65.4	1310	80.2
	No	211	34.6	323	19.8
	Total	609	100.0	1633	100.0
		n	%	n	%
Académicos con por lo menos una publicación dentro de tipo de institución	Centros públicos de investigación				
	Instituciones públicas federales	n.d.	n.d.	112	99.1
	Instituciones públicas estatales	212	82.1	393	88.8
	Instituciones públicas tecnológicas	284	61.3	685	83.9
	Instituciones privadas	64	25.0	230	49.6
		47	68.1	214	75.2
	Total	607	65.2	1634	80.2
		n	%	n	%
Recaudación de fondos por académicos realizando investigación	Sí	154	45.6	603	51.5
	No	184	54.4	568	48.5
	Total	338	100.0	1171	100.0
		n	%	n	%
Recaudación de fondos por académicos realizando investigación dentro de tipo de institución	Centros públicos de investigación				
	Instituciones públicas federales	n.d.	n.d.	110	77.3
	Instituciones públicas estatales	171	46.8	323	59.4
	Instituciones públicas tecnológicas	126	47.6	524	48.1
	Instituciones privadas	13	30.8	95	32.6
		26	34.6	118	35.6
	Total	336	45.5	1170	51.5

Parece, entonces, que los roles de los académicos están cambiando, como puede inferirse por la manera en la que reportaron su asignación de tiempo con relación a distintas actividades. En particular, los académicos están invirtiendo más tiempo en labores de enseñanza y administrativas y, en paralelo, están disminuyendo ligeramente el tiempo dedicado a la investigación. Hasta cierto punto, existe una convergencia en la asignación del tiempo entre los académicos en las instituciones públicas federales y estatales, mientras que los académicos en las instituciones tecnológicas públicas están más dedicados a la docencia que a la investigación. Los académicos en instituciones privadas, por otra parte, se dedican a la docencia tanto como los académicos en las instituciones tecnológicas públicas, pero realizan más investigación, y dedican la mayor cantidad de horas por semana a labores administrativas, con respecto a los otros grupos de profesores. Además de los cambios en asignación del tiempo, las cifras presentadas en la tabla 11 muestran que la productividad también ha aumentado, al menos en términos de medidas muy generales utilizadas aquí. Un análisis más detallado es posible y debería llevarse a cabo para responder preguntas más específicas que tengan que ver con esta dimensión.

INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS ACADÉMICOS MEXICANOS

Este estudio también explora el grado en el cual los académicos mexicanos se han internacionalizado durante el periodo 1992-2007. Muchos puntos del ISAP92 y el CAPSO7 son relevantes en este sentido. La tabla 12 muestra que existe una pequeña variación en la nacionalidad al momento de nacer para los académicos mexicanos; más de 95 % reportó ser mexicano de nacimiento. Hay, sin embargo un incremento significativo en la proporción de académicos que recibieron su máximo grado de estudio en el extranjero: de 13.9 % en 1992 a 21.8 % en 2007. En conjunto, hoy en día los académicos mexicanos que realizan investigación colaboran mucho más con colegas extranjeros (16.1 % en 1992 *versus* 35.7 % en 2007) y, al mismo tiempo, reciben un tanto más fondos de fuentes internacionales en 2007 en comparación a 1992 (de 18.1 % a 13.6 %). Con relación a las publicaciones hay variaciones considerables. Mientras que en 1992, 15.1 % de los académicos entrevistados reportaron tener al menos una publicación en otro país, en 2007 el porcentaje se había incrementado a 40.8%. De la misma manera, ha habido un aumento de las publicaciones en otro idioma: de 14.8 % en 1992 a 37.7 % en 2007. Finalmente, los académicos reportaron

un incremento relativamente considerable en la realización de actividades académicas en el extranjero por una parte (2.8 % en 1992) e impartiendo un curso en el extranjero (6.9 % en 2007).

La información que se acaba de presentar habla de académicos mexicanos que durante el periodo 1992-2007 iniciaron el proceso de volverse más internacionales. Como en el caso de los grados máximos de estudio, ha habido políticas públicas específicas enfocadas a alcanzar dichas metas. Queda por evaluar la magnitud en la cual, por estar involucrados en las actividades respectivas, el trabajo académico se ha vuelto más relevante en el sentido de incrementar su contribución al desarrollo económico y social del país.

Tabla 12. Nivel internacionalización de los académicos mexicanos en 1992 (N_T=609) y 2007 (N_T=1775)					
		1992		2007	
		n1	%	n	%
Nacionalidad al nacer	México	526	96.2	1651	95.0
	Otro país	21	3.8	86	5.0
Total		547	100.0	1737	100.0
País de máximo grado	México	520	86.1	1369	78.2
	otro país	84	13.9	381	21.8
Total		604	100.0	1750	100.0
Colaboración en investigación con colegas extranjeros	Académicos realizando investigación que colaboraron con colegas de otro país en los últimos tres años (n=342)		Académicos realizando investigación que colaboraron con colegas internacionales en el año en curso o el anterior (n=1193)		
		n (sí)	%	n (sí)	%
		55	16.1	425	35.7

Recabación de fondos de fuentes internacionales	Académicos que recabaron fondos y que recibieron apoyo de organizaciones internacionales (n=154)		Académicos que recabaron fondos y fueron apoyados por organizaciones internacionales (n=519)	
	n (sí)	%	n (sí)	%
	21	13.6	94	18.1
Publicación en otro país por académicos con al menos una publicación	Publicó en otro país en últimos tres años (n=398)		Publicó en otro país en últimos tres años (n=1310)	
	n (sí)	%	n (sí)	%
	60	15.5	535	40.8
Publicación en otro idioma por académicos con al menos una publicación	Publicó en otro idioma en últimos tres años (n=398)		Publicó en otro idioma en últimos tres años (n=1310)	
	n (sí)	%	n (sí)	%
	59	14.8	480	37.7
Desempeño como académico en otro país	Se desempeñó como académico en el extranjero en últimos tres años (n=609)		Se desempeñó como académico en el extranjero en últimos tres años (n=1633)	
	n (sí)	%	n (sí)	%
	17	2.8	112	6.9

¹ Los datos para 1992 son tomados del estudio de 1992, *Los rasgos de la diversidad* (Gil-Antón *et al.*, 1994).

COMENTARIOS FINALES

El proyecto de La profesión académica en cambio (CAPSO7) comenzó con el supuesto de que ya existía una profesión académica. Ese puede ser el caso para países con sistemas de educación superior consolidados. Sin embargo,

en el caso de México debería reconocerse que los procesos de cambio en los cuales los académicos han estado involucrados durante el periodo 1992-2007 han sido también, en gran medida, un proceso mediante el cual la profesión académica mexicana va siendo construida como tal. Esta configuración y reconfiguración de la profesión académica hace la situación un poco más compleja y puede explicar cómo puede haber sucedido tanto cambio, aunque a veces partiendo de niveles muy bajos de ocurrencia de eventos específicos (el máximo grado de estudios es un ejemplo de esto).

Así que, ¿cómo ha evolucionado la profesión académica mexicana desde 1992? Basados en la información previa, las siguientes conclusiones parecen razonables.

Los académicos mexicanos son hoy en día, como fueron en 1992, pioneros en la educación superior con respecto a los logros educativos de sus padres. Ellos se encuentran, no obstante, estableciendo relaciones de pareja en la que se cuenta con amplio capital cultural. Queda por ver el papel que la próxima generación de académicos provenientes de estas familias jugará.

Los académicos mexicanos han envejecido. Es natural, pero la información de esta misma encuesta y de otras fuentes señala que no existe una estrategia de reemplazo a niveles de política institucional o federal. El asunto de la jubilación, con un paralelo programa de renovación de la planta, es ya un problema considerable, pero lo será aún más dentro de los próximos 5 a 10 años.

La profesión académica mexicana da continuidad a un proceso en el cual la proporción de mujeres crece. Aún existen aspectos en los cuales las mujeres no están representadas equitativamente (no alcanzando la misma representación a nivel de doctorado, por ejemplo), pero en este momento parece que la tendencia está ahí. Será importante monitorear cómo avanza la feminización, cómo confronta los retos y, quizás, alcanza límites imprevistos en este momento.

La profesión académica mexicana se está volviendo más profesional en términos de formación (máximo grado de estudios), teniendo un espacio de trabajo en el cual es posible para un número cada vez mayor de académicos no trabajar fuera de la educación superior; creciente involucramiento en la investigación (que constituye un componente central del papel académico) y, finalmente, con una creciente participación en redes internacionales, lo que abre la posibilidad para que los académicos se conviertan en miembros de una comunidad académica más amplia que se extiende allende las fronteras nacionales.

En general, muchos de los cambios que han sido descritos en este artículo pueden ser vistos como positivos. Sin embargo, dadas las expectativas más altas para que la educación superior sea relevante para la sociedad, es todavía una tarea pendiente para los académicos mexicanos el demostrar que poseer mayores grados de estudio, tener mejores condiciones de trabajo y volverse más internacionales les permite realizar un trabajo mejor y más relevante en el ámbito local, un trabajo que contribuya más significativamente al bien público del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Finkelstein, M.J., Seal, R.K., y Schuster, J.H. (1998). *The New Academic Generation: A Profession in Transformation*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Galaz-Fontes, J.F. (2008). «The Changing Academic Profession in Mexico». Participación en el panel «La profesión cambiante: Primer reporte de los resultados de la Encuesta Internacional en 21 países». 52ª Conferencia Anual de la Sociedad de Educación Comparativa e Internacional, «Ganando equidad educativa alrededor del mundo». Nueva York, N.Y.
- Galaz-Fontes, J.F., et al. (2008). «Mexican Academics at the Turn of the Twenty-First Century: Who are They and How do They Perceive their Work, Institutions and Public Policies» (un análisis preliminar). RIHE International Seminar Reports, 12, 345-361.
- Gil-Antón, M., et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- Grediaga-Kuri, R., Rodríguez-Jiménez, J.R., y Padilla González, L.E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rubio-Oca, J. (ed.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: SEP-FCE.
- Secretaría de Educación Pública, y Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (1997, enero-marzo). «Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior». *Revista de la educación superior*, Vol. XXVI (1), No. 101, 99-173.

Urbano-Vidales, G., Aguilar-Sahagún, G., y Rubio-Oca, J. (2006). *Programa de mejoramiento del profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública.

Los divergentes mundos de la docencia y la investigación entre los académicos mexicanos: tendencias e implicaciones

Jesús Francisco Galaz Fontes, Jorge Gregorio Martínez Stack, Ety Haydee Estévez Nénninger, Ana Lilia de la Cruz Santana, Laura Elena Padilla González, Manuel Gil Antón, Juan José Sevilla García, José Luis Arcos Vega

Aun cuando la profesión académica y el trabajo asociado a ella son reconocidos como fundamentales para la educación superior, la función que ha sido asociada con el trabajo académico desde antaño es la docencia (Altbach, 1991). Identificada como la profesión «clave», es reconocida como tal debido a su función formadora en relación con el resto de las profesiones (Perkin, 1987). La investigación es, por otra parte, un acontecimiento relativamente reciente en la historia de las universidades (Perkin, 1991). Hoy en día, sin embargo, la educación superior enfrenta una mayor expectativa de relevancia proveniente de la sociedad que incluye la formación de personal altamente calificado para una economía basada en el conocimiento y que busca no solo la investigación en términos de la producción de conocimiento, sino también de la aplicación de dicho conocimiento, en un periodo de tiempo relativamente corto, con el enriquecimiento de las tecnologías actualmente utilizadas por los diferentes sectores de la sociedad (Brennan, 2007).

Dada la importancia de las actividades de docencia e investigación para las instituciones de educación superior, es de lo más relevante analizar la relación que existe entre estas dos actividades fundamentales del trabajo académico. En este artículo exploraremos esta relación para el caso del personal académico mexicano. Luego de una breve discusión acerca de la manera en la que la docencia y la investigación pudieran estar relacionadas, y de la forma en la cual tal relación pudiera ser estudiada, este artículo propone una clasificación de involucramiento docencia-investigación (CIDI) de los académicos mexicanos que se considera pertinente para la situación actual de la educación superior. El artículo presenta datos acerca de las actividades y la productividad de los

profesores, las preferencias académicas y las nociones de trabajo académico, reconocimiento y compensación, características personales y, finalmente, satisfacción y compromiso en el trabajo, que apoyan en gran medida las características discriminatorias de la CIDI y fundamentalmente que las actividades de docencia e investigación sirven para diferenciar dos mundos académicos, en el caso de la educación superior mexicana. Por último, el artículo concluye con una breve recapitulación de la información presentada y un pequeño grupo de reflexiones basadas en ella.

LA RELACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN

Aun cuando es comúnmente reconocido que la docencia y la investigación, junto con el servicio, son el núcleo de las instituciones de educación superior y, por lo tanto, son componentes fundamentales del trabajo académico (Bowen y Schuster, 1986; Boyer, 1990), en la actualidad también se reconoce que su realización con la más alta participación y calidad en la misma institución o por el mismo individuo a lo largo de toda su carrera profesional no es la regla (Clark, 1987; Rice, 1996). Además, se debe tener en cuenta que estas actividades admiten varias formas de ser interpretadas e implementadas como una función de la disciplina en la cual tienen lugar (Becher, 1989). Así que es de esperarse que la relación docencia-investigación pueda variar dependiendo de la institución, la disciplina y los individuos involucrados (incluyendo la etapa en la que se encuentren de su carrera). En este artículo nos centraremos en las diferencias individuales, dejando para otro trabajo el análisis de las dimensiones institucionales, disciplinarias y aquellas relacionadas con las etapas.

Se pueden identificar tres perspectivas generales con respecto a la relación potencial entre docencia e investigación en la educación superior a nivel de académicos individuales (Fairweather, 2002; Marsh y Hattie, 2002). La primera afirma que ambas se refuerzan mutuamente y, de acuerdo con tal postura, el profesorado puede ser altamente productivo en estas actividades. Una segunda postura sostiene que existe de hecho una relación inversa o en oposición entre ellas, particularmente a nivel licenciatura, donde ambas actividades compiten por el tiempo, recursos y energía limitados con que cuenta el personal académico para hacer su trabajo. Finalmente, una tercera postura sostiene que la docencia y la investigación no están relacionadas entre sí y, por lo tanto, un académico puede ser productivo en un aspecto sin ser necesariamente pro-

ductivo en el otro. Esta última postura es probablemente la más consistente con la propuesta de Boyer (1990) de que existen cuatro tipos de trabajo académico que, aunque comparten un tema sustancial y requieren todos ellos de un trabajo intensivo y de alta calidad, difieren en su énfasis sobre la enseñanza, la integración, el descubrimiento y la aplicación del conocimiento.

Al analizar la relación potencial entre la docencia y la investigación es posible proceder al menos en dos formas. En una se identifican las medidas de productividad de la docencia y de la investigación y después se analizan las correlaciones entre las medidas seleccionadas para probar la naturaleza de la relación estudiada. Una segunda forma de proceder es identificar (ya sea en fundamentos principalmente estadísticos o conceptuales) a grupos de académicos y después usar las observaciones de las maneras en las cuales las medidas asociadas con la docencia y la investigación varían entre los grupos identificados, así como lo han hecho Gil-Antón *et al.* (1994) y Villa-Lever (1996).¹ Este último enfoque es el que seguiremos en este artículo. Más específicamente, el supuesto inicial será que la «productividad» de la investigación y de la docencia están inversamente relacionadas (Fairweather, 2002; Marsh y Hattie, 2002) y, de este modo, ambas actividades pueden ser capturadas, al menos para la situación mexicana actual, por medio de un solo esquema de clasificación. Lo anterior se realiza tomando en cuenta únicamente a los profesores de tiempo completo ($N_T = 1775$) que se obtuvieron en la muestra de acuerdo al procedimiento descrito en reportes anteriores (Galaz-Fontes *et al.*, 2008, 2009). Aunque existen diferencias disciplinarias, institucionales y relacionadas con la etapa de la carrera que son potencialmente importantes, no se ahondará en ellas en este trabajo.

UNA «CLASIFICACIÓN DE INVOLUCRAMIENTO DOCENCIA-INVESTIGACIÓN» BASADA EN LA PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA Y EL MÁS ALTO GRADO ACADÉMICO

La tabla 1 clasifica al personal académico mexicano de tiempo completo de acuerdo con su participación en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y, al mismo tiempo, de acuerdo con su más alto grado académico. Esta ta-

¹ Gil-Antón *et al.*, (1994) discutieron ampliamente, y marginalmente involucra académicos, mientras que Villa-Lever (1996) describió a maestros, investigadores y administradores.

bulación cruzada sirvió como base para la clasificación de involucramiento docencia-investigación (CIDI) mostrada en la tabla 2. Puesto que la membresía en el SNI se obtiene a través de un proceso nacional de revisión de pares que se enfoca en trabajos publicados, seleccionamos este grupo como el más enfocado a la investigación (miembros del SNI, $n = 366$ [21.5 %]). Con este punto de partida y considerando a los académicos en el resto de los grupos como no involucrados tan intensamente en la investigación como fue reconocido por el SNI, lógicamente el siguiente grupo involucrado en la investigación es el que está conformado por quienes tienen como su grado académico más elevado un doctorado o un posdoctorado (doctores no miembros del SNI, $n = 240$ [14.1 %]). Incliniéndose menos hacia la investigación, el tercer y más grande grupo está asociado a los profesores con estudios de posgrado que obtuvieron hasta título de maestría (maestros no miembros del SNI, $n = 765$, [45.0 %]) y, finalmente, el cuarto grupo, que se esperaba estuviera más dedicado a la enseñanza, conformado por quienes tienen, como máximo, un título de licenciatura (licenciados no miembros del SNI, $n = 327$, [19.3 %]). Usar el grado académico más alto como un criterio de segunda clasificación se consideró razonable debido a la importancia dada a este por las regulaciones académicas institucionales que generalmente asignan menos responsabilidades de enseñanza y más de investigación dependiendo del grado obtenido y el rango de un miembro del personal académico y, más importante, por las recientes políticas públicas hacia la educación superior y su financiamiento (Rubio-Oca, 2006). El orden encontrado en los resultados que se reportan aquí justifica más aún (y de forma más definitiva) el uso de los dos criterios.

Tabla 1. Distribución de académicos mexicanos TC de acuerdo a su más alto grado académico y a su membresía en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ($N_T = 1775$)

Grado académico obtenido	Sistema Nacional de Investigadores		Total	
	No	Sí	n	%
Hasta licenciatura	327	7	334	19.7
Estudios de posgrado, hasta maestría	765	14	779	45.9
Doctorado	226	267	493	29.0

Postdoctorado	14	78	92	5.4
Total	1,332	366	1,698	
%	78.4	21.6		100.0

Tabla 2. Clasificación de académicos mexicanos TC de acuerdo con una clasificación de involucramiento docencia-investigación basada en la membresía al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y al más alto grado académico ($N_T = 1775$)

Clasificación de involucramiento docencia-investigación (CIDI)	N	%
Licenciatura no miembro del SNI	327	19.3
Maestría no miembro del SNI	765	45.0
Doctorado no miembro del SNI	240	14.1
Miembro del SNI	366	21.5
Total	1698	99.9

Los resultados del ejercicio de clasificación anteriormente citado se presentan en la tabla 2, que muestra la distribución de los académicos de acuerdo a la CIDI recientemente descrita. A pesar de que el grupo de doctores no miembros del SNI representa el 14.1% de todos los profesores de tiempo completo considerados (teniendo casi 20% en ambos extremos de la clasificación basada en docencia-investigación), el número de casos en cada uno de los grupos así formados pareció apropiado para permitir la exploración siguiente.

CORRELACIONES DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN CON LA CIDI

Habiendo definido una CIDI, en esta sección se examinará su relación con varias actividades específicas de la docencia y la investigación. La tabla 3 muestra, para cada grupo CIDI, el promedio de un índice de productividad en investigación típico basado en el número de diversas publicaciones y presentaciones en conferencias en los últimos tres años. Como puede observarse, las diferencias en el número promedio de publicaciones reportadas para los últimos tres años son considerables y estadísticamente diferentes entre cada grupo con-

tiguo, yendo de un promedio de 2.3 publicaciones para los académicos con licenciatura no miembros del SNI, a un promedio de 17.1 publicaciones para los miembros del SNI, y con los grupos intermedios de los maestros y doctores no miembros del SNI reportando promedios de 5.9 y 10.8 publicaciones, respectivamente.

La tabla 3 también presenta información sobre las horas semanales en promedio que los académicos encuestados reportaron emplear en actividades de investigación. Una vez más, las diferencias son considerables y estadísticamente significativas para cada grupo contiguo y en el orden esperado. Así, mientras los licenciados no miembros del SNI reportaron un promedio de 4.2 horas semanales dedicadas a la investigación, la cifra correspondiente para los miembros del SNI fue de 20.3 horas por semana, con los maestros y los doctores no miembros del SNI reportando, respectivamente, promedios de 7.4 y 11.8 horas por semana. Estas dos distribuciones proveen validez simultánea aceptable, del lado de la dimensión de la investigación, a la CIDI construida con base en la membresía del SNI y en el más alto grado académico obtenido.

Después de haber documentado que la CIDI está altamente correlacionada con dos medidas de producción en investigación comúnmente usadas (número de publicaciones y tiempo dedicado a actividades de investigación), la tabla 4 presenta información vinculada con la relación entre dicha clasificación y las actividades académicas. Específicamente, para cada grupo CIDI, la tabla 4 muestra el número promedio de horas que los académicos reportaron estar involucrados en docencia dentro del aula y también el número promedio de horas totales dedicadas a actividades docentes en general, que incluyen no solamente instrucción dentro del aula, sino también actividades como preparación de clases, calificar y asesorar a estudiantes. Como puede observarse, las horas semanales dedicadas a la instrucción dentro del aula y a la docencia en general son muy similares en cada caso, tanto para los profesores con licenciatura no miembros del SNI como para aquellos con maestría no miembros del SNI (aproximadamente 14 y 24 horas por semana, respectivamente). Parece, entonces, que las responsabilidades de enseñanza (instrucción dentro del aula) y participación (actividades docentes en general) se ven poco afectadas por el hecho de que un académico tenga una licenciatura o una maestría como grado académico más alto. Será recordado, no obstante, que los académicos con maestría no miembros del SNI reportaron invertir más horas en investigación que sus colegas con licenciatura no miembros del SNI (promedios de 7.4 *versus*

4.2 horas por semana) y, adicionalmente, también reportaron más publicaciones (promedios de 5.9 *versus* 2.3) durante los últimos tres años).

Tabla 3. Publicaciones académicas en los últimos tres años y horas semanales dedicadas a actividades de investigación, por clasificación de involucramiento docencia-investigación de los académicos ($N_T = 1775$)

Clasificación de involucramiento docencia-investigación	Productos académicos ¹			Horas semanales en investigación		
	n	Promedio ²	SE	n	Promedio ³	SE
Licenciatura no miembros del SNI	267	2.3	0.3	283	4.2	0.4
Maestría no miembros del SNI	711	5.9	0.3	697	7.4	0.3
Doctorado no miembros del SNI	237	10.8	0.8	224	11.8	0.6
Miembros del SNI	364	17.1	0.8	335	20.3	0.6
Total	1578	8.6	0.3	1539	10.2	0.3

¹ Índice construido sumando directamente el número de libros académicos publicados, libros editados, artículos de revistas especializadas, capítulos de libros, monografías de investigaciones y ponencias reportadas para los últimos tres años.

² $F_{3,1575} = 125.527$, $p < .00001$, $\eta^2 = 0.439$, η^2 cuadrada = 0.193.

³ $F_{3,1536} = 223.697$, $p < .00001$, $\eta^2 = 0.552$, η^2 cuadrada = 0.304.

En contraste, los doctores no miembros del SNI reportaron, en promedio, alrededor de dos horas menos por semana de instrucción en el aula y también de actividades docentes en general (11.6 y 21.3 horas por semana, respectivamente). Además, como se muestra en la tabla 4, los miembros del SNI reportaron cerca de cuatro horas menos de instrucción en el aula y alrededor de seis horas menos de actividades docentes en total (8.0 y 15.2 horas por semana, respectivamente). Estas cifras muestran que, aun cuando no es tan fuerte como para las medidas de investigación, la CIDI se correlaciona muy razonablemente con medidas de tiempo de participación docente. Por otra parte, parece que los académicos con maestría no miembros del SNI, en comparación con sus colegas con licenciatura no miembros del SNI, están más involucrados y son más

productivos en cuanto a investigación mientras que, al mismo tiempo, mantienen un alto nivel de participación en la enseñanza. Sin embargo, moverse a un grado académico más elevado y finalmente convertirse en un miembro del SNI, lleva a los profesores TC a una situación en la que existe un intercambio significativo entre la participación en la investigación y en la docencia.

Otro indicador de la productividad docente es el número de estudiantes a quienes se les imparten clases. La tabla 5 presenta, para cada grupo de la CIDI, el número promedio de estudiantes a quienes, durante un año académico, se les imparte clase en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Como puede observarse, los profesores con licenciatura no miembros del SNI o aquellos con maestría no miembros del SNI atienden a más de 100 estudiantes en los programas de licenciatura. En contraste, los académicos con doctorado no miembros del SNI atienden en promedio a 79 estudiantes en estos mismos programas, mientras que los miembros del SNI reportaron atender a un promedio de 40 estudiantes en el mismo nivel. De esta manera, a mayor nivel de participación en investigación como fue medido por el CIDI, menor el número de estudiantes atendidos a nivel licenciatura. Sin embargo, la relación entre la participación en investigación y el número de estudiantes a nivel maestría es directa al moverse de la categoría de profesor con licenciatura no miembro del SNI, a maestría no miembro del SNI, a doctor no miembro del SNI y, finalmente, a miembro del SNI (promedios de estudiantes atendidos, respectivamente, de 0, 5, 12 y 10). Un patrón similar, aunque con números más bajos, también se observa entre la relación de la participación en investigación y los estudiantes atendidos a nivel doctorado. Así, un mayor nivel de participación en la investigación está asociado con atender menos estudiantes a nivel licenciatura, pero con más estudiantes a niveles de maestría y doctorado. Las cifras de estudiantes involucrados a nivel posgrado, sin embargo, son pequeñas, particularmente a nivel de doctorado. No obstante esta situación, estas cifras hablan del hecho de que impartir cursos de posgrado y asesorar estudiantes a ese nivel podría estar mutuamente reforzado por la investigación, aunque esta relación es relativamente pequeña comparada con la relación entre la CIDI y las horas empleadas en actividades de investigación, como lo evidencia el hecho de que las etas cuadradas reportadas para la relación entre la CIDI y los estudiantes atendidos a niveles de maestría y los de doctorado sean considerablemente menores que aquel para la relación entre la CIDI y las horas involucradas en investigación (0.066 y 0.037 *versus* 0.304).

Tabla 4. Horas semanales dedicadas a clases y a actividades docentes en general, por participación en la docencia-investigación de los académicos ($N_T = 1775$)

Clasificación de involucramiento docencia-investigación	Horas semanales dedicadas a la instrucción en el aula			Horas semanales dedicadas a actividades docentes		
	n	Promedio ²	SE	n	Promedio ³	SE
Licenciatura no miembros del SNI	283	14.7	0.6	283	24.4	0.7
Maestría no miembros del SNI	697	14.0	0.3	697	23.5	0.4
Doctorado no miembros del SNI	224	11.6	0.4	224	21.3	0.7
Miembros del SNI	335	8.0	0.3	335	15.2	0.5
Total	1539	12.5	0.2	1539	21.5	0.3

¹ Además de instrucción en el aula esta categoría incluye preparación de clases, calificación y asesoría a estudiantes.

² $F_{3,1536} = 62.212$, $p < .00001$, $\eta^2 = 0.329$, η^2 cuadrada = 0.108.

³ $F_{3,1536} = 57.948$, $p < .00001$, $\eta^2 = 0.319$, η^2 cuadrada = 0.102.

Tabla 5. Estudiantes atendidos a nivel licenciatura, maestría y doctorado durante el año académico actual, por la participación docencia-investigación de los académicos ($N_T = 1775$)

Clasificación de involucramiento docencia-investigación	Estudiantes atendidos a nivel licenciatura			Estudiantes atendidos a nivel maestría			Estudiantes atendidos a nivel doctorado		
	n	Pro-medio ¹	SE	n	Pro-medio ²	SE	n	Pro-medio ³	SE
Licenciatura no miembros del SNI	279	118	6.3	300	0	0.1	300	0	0.0

Maestría no miembros del SNI	694	109	3.5	712	5	0.6	724	0	0.0
Doctorado no miembros del SNI	222	79	4.9	226	12	1.5	229	3	1.2
Miembros del SNI	344	40	2.9	346	10	0.7	349	3	0.3
Total	1539	91	2.3	1584	6	0.4	1602	1	0.2

¹ $F_{3,1536} = 63.501$, $p < .0001$, $\eta^2 = 0.332$, η^2 cuadrada = 0.110.

² $F_{3,1581} = 37.097$, $p < .0001$, $\eta^2 = 0.257$, η^2 cuadrada = 0.066.

³ $F_{3,1599} = 20.628$, $p < .0001$, $\eta^2 = 0.193$, η^2 cuadrada = 0.037

PREFERENCIA ACADÉMICA Y NOCIONES DE ENSEÑANZA

La tabla 6 muestra datos correspondientes a la relación entre la CIDI y la preferencia académica. Mientras que el 36.0 % del personal académico con licenciatura no miembros del SNI reportaron un interés primordial en enseñar, una respuesta similar provino de tan solo 0.8 % de los miembros del SNI. A la inversa, 20.8 % de los miembros del SNI expresaron un interés primordial en la investigación, mientras que solo el 1.6 % de los profesores con licenciatura no miembros del SNI reportaron tal preferencia. Es interesante observar que los académicos con licenciatura no miembros del SNI y aquellos con maestría no miembros del SNI no difieren en términos de interés en ambas actividades cuando se considera la «inclinación hacia la enseñanza» (46.9 *versus* 47.9 %, respectivamente), aunque difieren en relación a su preferencia por la investigación (15.4 *versus* 27.2 %). De esta manera, obtener un grado académico más alto tiene un efecto creciente en el interés por la investigación cuando se considera esta actividad tanto como la docente. Sin embargo, el interés en la enseñanza no cambia cuando se pasa de un grado académico de licenciatura a uno de maestría. En lugar de eso, el interés por la docencia disminuye solo cuando se ha obtenido un grado de doctor. Este patrón es consistente con el resultado previo sobre cómo la participación en la enseñanza cambia mucho menos que la participación en la investigación cuando se va de un grupo de académicos con licenciatura no miembros del SNI a uno con maestría no miembros del SNI.

La tabla 7 presenta datos relativos a la manera en que los académicos mexicanos TC entienden su trabajo y la naturaleza asociada del mismo. Para varias afirmaciones que tienen que ver con tales temas, se especifican las proporciones de los entrevistados que declararon estar de acuerdo o muy de acuerdo con ellas. Como puede observarse, los datos muestran que los académicos que varían en su participación en la investigación reportan distintas maneras de ver el trabajo académico. Mientras que los académicos con grado de licenciatura, maestría y doctorado no miembros del SNI hacen énfasis en la enseñanza y en el dar asesorías como el núcleo de este trabajo los miembros del SNI son un tanto menos propensos a tal declaración (70.1 %, 73.0 % y 66.7 % *versus* 60.1 %, respectivamente). Es muy interesante que la aseveración de que el trabajo académico incluye una dimensión de aplicación, genere altos niveles de consenso (83.7 % en conjunto), desde 79.0 % para doctores no miembros del SNI hasta 90.0% para maestros no miembros del SNI, pero de nueva cuenta, menos para los miembros del SNI (72.4 %). Tales cifras muy seguramente están relacionadas al hecho de que la educación superior mexicana ha estado tradicionalmente orientada hacia la capacitación de profesionales.

Tabla 6. Preferencia académica por involucramiento docencia-investigación (%) (N_r = 1775)

		Con respecto a sus preferencias, ¿sus intereses se encuentran en la enseñanza o en la investigación?				
Clasificación de involucramiento docencia-investigación	n	Primordialmente en la enseñanza	En ambas, pero inclinándome hacia la enseñanza	En ambas, pero inclinándome hacia la investigación	Primordialmente en la investigación	Total
Licenciatura no miembros del SNI	311	36.0	46.9	15.4	1.6	100.0
Maestría no miembros del SNI	743	21.9	47.9	27.2	3.0	100.0

Doctorado no miembros del SNI	241	10.8	30.7	51.9	6.6	100.0
Miembros del SNI	361	0.8	7.5	70.9	20.8	100.0
Total	1656	18.4	36.4	38.1	7.1	100.0

Pearson Chi-Square $\chi^2 = 552.546$, $p < .0001$, eta direccional hacia preferencia = 0.535

Tabla 7. Proporciones de académicos mexicanos TC que están de acuerdo o muy de acuerdo con varias afirmaciones acerca de la naturaleza del trabajo académico por grupo CIDI ($N_T = 1775$) (%)						
Afirmación	Clasificación de Involucramiento Docencia-Investigación					
	N1	No SNI Licencia- tura	No SNI Maes- tría	No SNI Docto- rado	Miem- bros SNI	Total
El trabajo académico es mejor definido como enseñar y dar asesoría a los estudiantes	1667	70.1	73.0	66.7	60.1	68.8
El trabajo académico incluye la aplicación del conocimiento académico en escenarios de la vida real	1673	85.2	90.0	79.0	72.4	83.7
El trabajo académico incluye la preparación de reportes que sintetizen las principales tendencias y hallazgos de mi campo	1656	58.8	69.0	67.2	59.6	64.8

El trabajo académico se define mejor como la preparación y presentación de hallazgos de investigaciones originales	1663	52.4	55.9	55.5	72.1	58.7
La docencia y la investigación son difícilmente compatibles una con otra	1679	12.4	11.0	13.5	11.0	11.6
Los académicos en mi disciplina tienen una obligación profesional para aplicar su conocimiento a problemas dentro de la sociedad	1,680	78.4	82.3	77.2	57.0	75.3

¹ En esta tabla, N es el número total de académicos entrevistados que respondieron a la pregunta. Los porcentajes para cada grupo CIDI están calculados en relación al número de académicos dentro de cada grupo.

Así pues, utilizando los términos de Boyer (1990), las nociones del trabajo académico orientado a la enseñanza y a la aplicación son elevadas en general, la del trabajo académico concebido como la integración (preparación de reportes de síntesis) es de alguna manera menos compartida por parte de los encuestados (64.8 % en conjunto); la noción orientada hacia la investigación, por otra parte, es vista, en general, por un porcentaje menor (58.7 %) de encuestados como la mejor manera de definir al trabajo académico. Como era de esperarse, los miembros del SNI tienden a estar más de acuerdo con tal punto de vista que los académicos con grado de licenciatura no miembros del SNI (72.1 *versus* 52.4 %, respectivamente). Los miembros del SNI, por otra parte, no están tan de acuerdo como otros grupos, particularmente aquellos que tienen maestría y que no son miembros del SNI, con el punto de vista de que los académicos tienen una obligación profesional de usar su conocimiento disciplinario para abordar problemas sociales (57.0 % *versus* 82.3 %, respectivamente). ¿Por qué los miembros del SNI expresan tal opinión en comparación con otros

grupos CIDI? ¿Ha alcanzado la dinámica de convertirse en miembro del SNI y retener tal estatus un punto en el que la «realidad» se ha movido a un plano secundario? ¿O es que los miembros del SNI consideran que generar y aplicar conocimiento es un conjunto de tareas difíciles para ser realizadas por la misma persona? Por último, existe un bajo acuerdo general (11.6%, en conjunto) con respecto a que la docencia y la investigación son incompatibles.

Tabla 7a. Proporciones de los académicos mexicanos TC que están de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones acerca de la calidad de la docencia y la investigación, por grupo CIDI (N_T = 1775) (%)						
Afirmación	Clasificación de involucramiento docencia-investigación					
	N1	No SNI Licen- ciatura	No SNI Maes- tría	No SNI Docto- rado	Miem- bros SNI	Total
Los académicos con más altos grados enseñan mejor que los que no cuentan con esos grados	1413	15.5	29.4	42.4	40.3	31.0
La mejor investigación es realizada por académicos miembros del SNI	1248	33.3	35.7	28.4	72.4	44.5

¹ Ver la nota al pie de la tabla 7.

La tabla 7a presenta los niveles de acuerdo hacia dos afirmaciones que muestran, desde otra perspectiva, que los profesores de cada uno de los grupos CIDI ven el trabajo académico desde distintos puntos de vista. Específicamente, parece (para quienes se han formado un juicio sobre los temas), que los juicios acerca de la calidad de la enseñanza y de la investigación están influenciados por la posición que tienen en el CIDI. Así, por ejemplo, mientras que solo uno o dos de diez académicos con grado de licenciatura no miembros del SNI están de acuerdo o muy de acuerdo con la postura que asigna mejor calidad de enseñanza a los académicos con grados más altos, cuatro de cada diez doctores no miembros del SNI y miembros del SNI lo están. Por otra parte, mientras que tres de cada diez académicos con licenciatura no miembros del SNI aceptan que la mejor investigación es llevada a cabo por los miembros del SNI, siete

de cada diez de este último grupo expresaron la misma opinión. Estas cifras, junto con las de la tabla 7, hablan de un cuerpo de académicos que no es homogéneo en términos de la naturaleza del trabajo académico y las credenciales para realizarlo a niveles de más alta calidad.

RECONOCIMIENTO Y COMPENSACIÓN POR TRABAJO ACADÉMICO

La tabla 8 presenta datos relacionados con la participación de los académicos en dos programas de incentivo individual y reconocimiento, además del SNI. Los diversos grupos CIDI sirven para diferenciar la participación de los académicos en programas de incentivos institucionales, que han estado en gran medida bajo el control de las instituciones de educación superior y que, como el SNI, proveen a los profesores un ingreso adicional mensual. De esta manera, mientras que el 32.8 % de los licenciados no miembros del SNI participan en tales programas de incentivo, 72.7 % de los miembros del SNI forman parte de ellos. El Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), aunque no provee una cuota mensual como los programas de incentivo institucional o el SNI, sino más bien constituye un programa de reconocimiento que requiere como mínimo título de maestría y orientado principalmente al personal académico de instituciones públicas estatales, es también sensible a la CIDI. Así, mientras el 33.0 % de los profesores con maestría no miembros del SNI participan en este programa, más del 58.2 % y 84.1 % de los doctores no miembros del SNI y los miembros del SNI respectivamente sí lo hacen. En pocas palabras, la participación en estos programas de reconocimiento parece estar asociada al más alto grado académico y, al mismo tiempo, a la participación en la investigación, más que a la enseñanza.

Tabla 8. Proporciones de académicos mexicanos TC participando en varios programas de reconocimiento, por grupo CIDI ($N_T = 1775$) (%)				
Clasificación de involucramiento docencia-investigación	Programa de incentivo institucional ¹		Perfil deseable, Programa para el Mejoramiento del Profesorado ^{2,3}	
	N	%	N	%
Licenciatura no SNI	326	32.8	97	1.0
Maestría no SNI	760	53.3	385	33.0
Doctorado no SNI	240	60.8	110	58.2
Miembros del SNI	366	72.7	113	84.1
Total	1692	54.6	705	40.7

¹ Pearson Chi-Square $\chi^2 = 114.918$, $p < .0001$, eta direccional hacia participación en el programa = 0.261.

² Solo académicos t-c trabajando en instituciones públicas estatales han sido considerados en este programa, puesto que ha estado dirigido principalmente a tales instituciones (Urbano-Vidales, Aguilar-Sahagún y Rubio-Oca, 2006).

³ Pearson Chi-Square $\chi^2 = 174.721$, $p < .0001$, eta direccional hacia participación en el programa = 0.498.

Partiendo de que el reconocimiento que se da por participar en actividades de investigación es más fuerte que el que se otorga a la participación en la enseñanza, se podría hacer la pregunta acerca del alcance que tal reconocimiento, además de aquel asociado con el grado académico más alto, haga una diferencia en el ingreso. La tabla 9 presenta información relevante a esta pregunta. Puede observarse que los grupos de la CIDI más involucrados en la investigación, que son también aquellos con los grados académicos más altos, reciben los ingresos contractuales promedio más elevados: 24 465 y 22 458 pesos mexicanos (PM) para los doctores no miembros del SNI y para los miembros del SNI, *versus* \$17 703 y \$19 622 PM para los académicos con grado de licenciatura y de maestría no miembros del SNI. La diferencia entre el grupo menos pagado y el mejor pagado (licenciados no miembros del SNI y doctores no miembros del SNI, respectivamente) es de alrededor de 38.2 %. La situación con el ingreso proveniente de programas de incentivos, sin embargo, está mucho más diferenciada. Mientras que los profesores con licenciatura no miem-

bros del SNI ganan, en promedio, un extra de \$1309 PM al mes, con maestría no miembros del SNI ganan \$3553 PM, los doctores no miembros del SNI \$6670 PM y los miembros del SNI \$24 221 PM más cada mes. Se puede observar que los académicos miembros del SNI, en promedio, perciben un ingreso mayor de los programas de incentivos en los cuales participan que de su ingreso contractual (\$24 221 PM *versus* \$22 458 PM, respectivamente). Juntando todas las fuentes de ingreso, la tabla 9 muestra que el ingreso mensual total varía desde un nivel bajo de \$21 134 PM, para los académicos con licenciatura no miembros del SNI, hasta un nivel alto de \$48 768 PM para miembros del SNI: una diferencia de 130.8%. Esta diferencia en el ingreso reconoce dos puntos de interés: primero, favorece en gran medida la participación en la investigación y, segundo, está basada ampliamente en los ingresos adicionales que proveen los programas de incentivos.

Tabla 9. Ingreso mensual promedio (en pesos mexicanos actuales) de varias fuentes para los académicos mexicanos TC, por grupo CIDI ($N_T = 1775$)

		Ingreso contractual		Ingreso de programas de incentivos		Ingreso total* ⁴	
Clasificación de involucramiento docencia-investigación	n	Promedio ¹	SE	Promedio ²	SE	Promedio ³	SE
Licenciatura no SNI	318	17 703	557	1309	220	21 134	741
Maestría no SNI	751	19 622	365	3553	273	26 390	634
Doctorado no SNI	237	24 465	732	6670	665	33 802	1118
Miembros del SNI	330	22 458	541	24 221	959	48 768	1413
Total	1636	20 523	257	7734	328	30 954	519

¹ $F_{3,1632} = 26.077, p < .0001, \eta^2 = 0.214, \eta^2 \text{ cuadrada} = 0.046.$

² $F_{3,1632} = 368.766, p < .0001, \eta^2 = 0.636, \eta^2 \text{ cuadrada} = 0.404.$

³ $F_{3,1632} = 146.406, p < .0001, \eta^2 = 0.460, \eta^2 \text{ cuadrada} = 0.212.$

⁴ El ingreso total incorpora otras fuentes de ingreso, de esta manera es mayor que la suma de los ingresos contractual y de los programas de incentivos, los cuales integran tanto las fuentes institucionales como las fuentes externas de pago por mérito.

Los ingresos por concepto de incentivos provienen tanto de fuentes institucionales internas como externas. Mientras que el programa externo de incentivos conocido como SNI fue creado en 1984, y estaba dirigido a los académicos que realizaban investigaciones, los incentivos institucionales internos de pago al mérito fueron desarrollados muchos años después y pretendían compensar a los profesores que estaban principalmente dedicados a la enseñanza (Cordero-Arroyo, Galaz-Fontes y Sevilla-García, 2003). A pesar de tales intenciones, los datos recién presentados muestran que la investigación es por mucho la actividad que es reconocida por los programas de incentivos en su totalidad, de manera que los programas institucionales no han sido capaces de contrarrestar la compensación adicional otorgada en primera instancia a la investigación. Además, tal información muestra también que a medida que los académicos mexicanos TC aumentan su grado académico y su participación en la investigación, su ingreso es menos estable, ya que la porción contractual de su ingreso total disminuye de 83.8 % a 74.4 %, a 72.4 % y, finalmente, a 46.1 % para los académicos con licenciatura, maestría y doctorado no miembros del SNI y para los miembros del SNI, respectivamente. ¿Es este un resultado planeado de las políticas federales e institucionales actuales? ¿Es esta una situación «sana» a largo plazo para los académicos, las instituciones y la educación superior mexicana en general?

CARACTERÍSTICAS PERSONALES ASOCIADAS CON LA CIDI

Después de haber presentado información referente a la capacidad discriminadora de la CIDI con relación a diversas medidas de investigación y docencia, así como en relación con la preferencia académica y al reconocimiento del trabajo y al ingreso, ahora pasamos a preguntar si los grupos identificados por la CIDI difieren a lo largo de algunas características personales. La tabla 10 presenta datos de género y edad referentes a los cuatro grupos CIDI. Muestra que la representación femenina es mayor entre académicos con maestría no miembros del SNI (41.6 %) que en cualquier otro sitio (alrededor de 30 %). Una proporción menor de académicos con doctorado son mujeres, pero también son ellas quienes están más orientadas a la enseñanza, como lo indica su proporción más elevada de académicos con maestría no miembros del SNI, en relación con la tasa de participación femenina global (41.6 % *versus* 35.7 %, respectivamente). En relación con la edad, la tabla 10 muestra que, a pesar del hecho de que

todos los grupos CIDI tienen una edad promedio similar, de entre 49.3 años para los académicos con licenciatura no miembros del SNI y los miembros del SNI, y hasta 51.4 años para los doctores no miembros del SNI, este último grupo CIDI es alrededor de dos años mayor que los otros grupos CIDI.

La tabla 11 presenta información relacionada concerniente a la CIDI y al periodo cuando los académicos ingresaron por vez primera a la academia, definido como habiendo tenido su primer nombramiento de TC o medio tiempo en una institución de educación superior. Como puede observarse, ha habido un cambio muy pequeño entre la fecha del primer periodo de ingreso reportado y el último para todos los grupos CIDI excepto el de los doctores no miembros del SNI. De este modo, de todos los académicos con licenciatura no miembros del SNI, 26.6 % ingresaron a la academia hasta 1982, pero 28.9 % lo hicieron durante el último periodo considerado. Dada la orientación docente que tiene este grupo de académicos, es natural concluir que el crecimiento en la matrícula y, por otra parte, una baja oferta de candidatos con grados académicos más altos, está influenciando dichas dinámicas. Por otra parte, que 31.6 % de los doctores no miembros del SNI ingresaran a la profesión hasta 1982, mientras que 19.0 % llegaron a la educación superior durante el periodo más reciente, sugiere que muchos de estos académicos obtuvieron sus grados doctorales cuando ya trabajaban en la profesión. Un punto de interés aquí es, el porqué estos miembros del personal académico, aun habiendo ya obtenido sus doctorados, lo cual es un pre-requisito para entrar al SNI, no son todavía miembros de este.

La tabla 12 presenta información relativa al grado académico más alto con el que los distintos grupos CIDI ingresaron primeramente a la academia. Se puede observar que el grado académico actual más alto, que se asoció con la CIDI, ha sido obtenido, en gran medida, después de que los académicos ya han sido empleados. Así que 63.3 % de los profesores con maestría no miembros del SNI ingresaron a la academia con un título de licenciatura, y 50.9 % de los doctores no miembros del SNI hicieron lo mismo. Es interesante observar que de todos los miembros del SNI, 42.1 % ingresaron a la academia ya teniendo un doctorado, mientras que 23.6 % de los académicos con doctorado no miembros del SNI entraron a la profesión bajo condiciones similares. Parecería entonces que obtener un doctorado una vez que ya se está trabajando en la profesión está asociado con condiciones que hacen menos probable entrar al SNI, a pesar del ingreso adicional que reciben los académicos miembros del SNI. ¿Podría ser que los doctores no miembros del SNI se hayan involucrado más significa-

tivamente en la enseñanza y que prefieran no cambiar ese trabajo para poder entrar al SNI? ¿Podría ser que dichos académicos, luego de haber obtenido sus doctorados cuando ya trabajaban, no cuenten con condiciones laborales que les permitan desempeñarse a fin de obtener acceso al SNI? ¿Podría ser que los doctorados que obtuvieron no proveyeron la capacitación necesaria inmediata ni el capital académico que les permita entrar al SNI? ¿O podría ser que muchos doctores no miembros del SNI obtuvieran sus grados para ser elegibles de recibir mayores recompensas, pero que realmente no estén interesados en convertirse en investigadores de acuerdo con los criterios del SNI? Dados los esfuerzos dirigidos a elevar el grado académico del profesorado de educación superior en servicio, estas preguntas son centrales al analizar las políticas públicas asociadas con tales esfuerzos.

Tabla 10. Características de género y edad asociadas con cada grupo					
CIDI (N_T = 1775)					
Clasificación de involucramiento docencia-investigación	Género ¹		Edad ²		
	N	% Femenino	N	Promedio	SE
Licenciatura no SNI	322	30.4	321	49.3	0.6
Maestría no SNI	758	41.6	753	49.7	0.3
Doctorado no SNI	238	31.5	236	51.4	0.6
Miembros del SNI	356	30.6	352	49.3	0.5
Total	1,674	35.7	1662	49.8	0.2

¹ Pearson Chi-Square $\chi^2 = 21.047$, $p < .001$, eta direccional hacia género, 0.112

² $F_{3,1658} = 2.900$, $p < .05$, eta = 0.072, eta² = 0.005

Tabla 11. Período de ingreso a la academia, por grupo CIDI (%) (N_T = 1775)					
Clasificación de involucramiento docencia-investigación	Período de ingreso a la academia ^{1,2}				
	n	Hasta 1982	1983-1990	1991-1998	1999-2008
Licenciatura no SNI	308	26.6	21.1	23.4	28.9
Maestría no SNI	743	22.6	27.3	24.4	25.7
Doctorado no SNI	237	31.6	26.2	23.2	19.0

Miembros del SNI	355	27.6	24.8	20.3	27.3
Total	1643	25.7	25.4	23.1	25.7

¹ Fecha del primer contrato TC o medio-tiempo en una institución de educación superior.

² Pearson Chi-Square $\chi^2 = 17.515$, $p < .05$, eta direccional hacia período de ingreso = 0.073.

Tabla 12. Grado académico más alto al ingresar al personal académico de TC o medio-tiempo en una institución de educación superior, por CIDI (NT = 1775) (%)

Clasificación de involucramiento docencia-investigación	n	Grado académico más alto en primer contrato TC o medio-tiempo ¹		
		Licenciatura	Maestría	Doctorado
Licenciatura no SNI	259	100.0	0.0	0.0
Maestría no SNI	610	63.3	36.7	0.0
Doctorado no SNI	212	50.9	25.5	23.6
Miembros del SNI	309	30.4	27.5	42.1
Total	1390	60.9	26.1	12.9

¹ Pearson Chi-Square $\chi^2 = 543.694$, $p < .0001$, eta direccional hacia grado académico más alto = 0.536.

SATISFACCIÓN Y COMPROMISO EN EL TRABAJO

La tabla 13 presenta información acerca de la forma en la que los académicos en los distintos grupos CIDI respondieron a preguntas relacionadas con sus perspectivas acerca de la academia y la satisfacción en el trabajo en general. Independientemente de si están orientados a la docencia o a la investigación, solo uno de cada diez académicos está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que, si tuviera que hacerlo de nuevo, no se convertiría en académico. Consistente con tales respuestas, casi nueve de cada diez académicos reportaron un nivel alto o muy alto de satisfacción con su trabajo actual. Parece, pues, que los académicos mexicanos están satisfechos no solo con su trabajo actual, sino con su profesión en general.

A pesar de esta situación, se reportaron ciertos niveles de tensión en su trabajo, que aumenta de alguna forma a medida que la investigación se convierte en su actividad principal. De esta manera, mientras que 18.1% de los académicos con licenciatura no miembros del SNI están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que su trabajo es una fuente de tensión personal, 28.7% de los miembros del SNI reportan lo mismo. Como sucede con sistemas institucionales de pago al mérito, la participación en el SNI de los académicos se basa en una evaluación del desempeño hecha cada cierto número de años, con una posibilidad real de producir una evaluación negativa, que podría significar no recibir, al menos durante el año siguiente, el ingreso adicional que provee el SNI; esto podría conllevar la pérdida, junto con el ingreso del pago institucional al mérito, de más de la mitad de su ingreso. Además, una proporción más baja de miembros del SNI, cuando se le compara con otros grupos CIDI, tiene empleo con definitividad (por ejemplo, 70.7% *versus* 81.9% de los académicos con doctorado no miembros del SNI). Probablemente asociada con estas dos situaciones, una pequeña proporción (alrededor de uno en cada diez en conjunto) de académicos mexicanos evalúan negativamente los atractivos para que una persona joven comience una carrera académica en su campo pero, una vez más, este punto de vista es más fuerte para miembros del SNI que para sus colegas con licenciatura no miembros del SNI (22.0% *versus* 9.0%, respectivamente).

Tabla 13. Porcentajes de académicos mexicanos TC que están de acuerdo o muy de acuerdo con varias afirmaciones acerca de la profesión académica y la satisfacción en el trabajo en general, por grupos CIDI ($N_T = 1775$) (%)

		Clasificación de involucramiento docencia-investigación				
Afirmación	N ¹	No SNI Licen- ciatura	No SNI Maes- tría	No SNI Doc- tora- do	Miem- bros del SNI	Total
Si tuviera que hacerlo de nuevo, no me convertiría en académico	1674	11.7	9.5	9.3	8.8	9.8

¿Cómo calificaría su satisfacción en general con su trabajo actual? ²	1677	88.9	87.6	83.3	86.8	87.0
Mi trabajo es una fuente de considerable tensión personal ³	1681	18.1	22.6	26.5	28.7	23.6
Este es un mal momentos para que cualquier persona joven comience una carrera académica en mi campo ⁴	1669	9.0	11.1	16.3	22.0	13.8

¹ En esta tabla, N se refiere al número total de académicos que respondieron la pregunta. Los porcentajes para cada grupo CPEI están calculados en relación al número de académicos dentro de cada uno de tales grupos.

² Para esta afirmación las alternativas de respuesta fueron alta o muy alta.

³ Pearson Chi-Square 12 = 32.152, p < .01, eta direccional hacia afirmación = 0.096.

⁴ Pearson Chi-Square 12 = 59.017, p < .0001, eta direccional hacia afirmación = 0.144.

Tabla 14. Proporción de académicos mexicanos TC que reportaron que su afiliación a varios referentes era importante o muy importante, por grupo CIDI (N_r = 1775) (%)

		Clasificación de involucramiento docencia-investigación					
Grado hasta el cual cada una de las siguientes afiliaciones es importante para usted	N ¹	No SNI Licenciatura	No SNI Maestría	No SNI Doctorado	Miembros del SNI	Total	
Mi disciplina/campo académico	1677	96.9	98.2	95.0	97.8	97.3	
Mi unidad de asignación (en esta institución) ²	1679	94.4	93.3	86.2	81.0	89.8	
Mi institución ³	1681	95.6	96.3	88.8	89.1	93.6	

¹ Ver nota al pie tabla 13.

² Pearson Chi-Square 12 = 79.592, eta direccional hacia afirmación, 0.199.

³ Pearson Chi-Square 12 = 66.950, eta direccional hacia afirmación, 0.167.

Por último, la tabla 14 presenta datos acerca del nivel de afiliación reportado por los académicos mexicanos en relación con su disciplina académica, su unidad de asignación (cuerpo académico, escuela, departamento, etcétera) y su institución. Como puede observarse, todos los niveles de afiliación son elevados, yendo de 89.8 % de los encuestados declarando una alta o muy alta afiliación con su unidad de asignación, a 93.6 % reportando lo mismo para su institución y, finalmente, a 97.3 % declarando tales niveles de afiliación con respecto a sus disciplinas académicas. A pesar de este patrón, los miembros del SNI reportan niveles un tanto más bajos de afiliación igual para su unidad de asignación (81.0 % *versus* 94.4 % cuando se compara a los miembros del SNI y a los académicos con licenciatura no miembros del SNI) como para su institución (89.1 % *versus* 95.6 % en el caso de los miembros del SNI y los académicos con licenciatura no miembros del SNI).

COMENTARIOS FINALES

¿Qué hemos aprendido de nuestra exploración basada en la CIDI? En este artículo se ha mostrado que las actividades de docencia e investigación y la productividad en los académicos mexicanos están tan relacionadas que es posible agruparlas en un esquema de clasificación unidimensional, la CIDI, que captura variaciones significativas de estos dos aspectos centrales del trabajo académico. Dado el nivel de formación de los académicos mexicanos, así como la importancia asignada al grado académico más alto por parte de las políticas públicas e institucionales, la CIDI está fuertemente asociada con el grado académico más alto y, por otra parte, con la membresía al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que es un sistema nacional de pago al mérito basado en niveles comprobados de productividad en investigación (esencialmente publicaciones arbitradas).

Las comparaciones de los grupos CIDI mostraron que, en el caso mexicano y más allá de un cierto nivel de actividad docente (alrededor de ocho horas de instrucción en el aula y siete adicionales de actividades docentes complementarias por semana), las actividades de docencia y de investigación están inversamente relacionadas. Lo mismo se mantiene para medidas de productividad en términos del número de publicaciones reportado en los últimos tres años y en el número de estudiantes de licenciatura a quienes se les impartió clase durante un año académico. Sin embargo, al considerar el número de

alumnos de posgrado, existen señales de una relación positiva entre la docencia y la investigación. La intensidad con la cual ocurre la enseñanza a nivel posgrado, sin embargo, es tan baja que no modifica la relación general entre docencia e investigación.

Aquellos miembros del profesorado más involucrados en la investigación son más reconocidos y, además, tienen ingresos más altos que aquellos que están más involucrados en la docencia. El ingreso extra, no obstante, está basado en una forma desproporcionada de sistemas de pago al mérito. De estos, el más importante, el SNI, se maneja de forma centralizada, así que los académicos orientados a la investigación se enfrentan con el reto de tener que responder a dos grupos de reglas, no siempre alineados, para poder mantener su estatus. Esto puede estar relacionado con el hecho de que, a pesar de los altos niveles de afiliación a la unidad en la cual trabajan y a su institución, los miembros del SNI reportaron menores niveles de compromiso a ambos que los profesores con licenciatura no miembros del SNI.

Asociado con la forma en la que está estructurada y con su crecimiento, la educación superior mexicana ha continuado reclutando académicos sin doctorado o, aún más, sin un título de maestría: cuatro de cada diez nuevos miembros del profesorado contratados durante el periodo 1999-2007 tienen un título de licenciatura como su grado máximo de estudios, mientras que solo dos de cada diez tienen un doctorado. Esta dinámica está creando y reforzando dos mundos de especialización (expertez) que, después, instituciones y agencias gubernamentales tendrán que integrar por medio de varios programas de desarrollo profesional los cuales, debido a que están enfocados a un número tan grande de académicos, requerirán cantidades significativas de recursos institucionales. Sin embargo, la pregunta sigue siendo hasta qué punto estos dos mundos serán compatibles dado que uno responde a una realidad orientada a la docencia mientras que el otro está más relacionado a instancias externas dedicadas a aumentar la investigación.

REFERENCIAS

Altbach, P.G. (1991). «The Academic Profession». En P.G. Altbach (Ed.), *International Higher Education: An Encyclopedia* (Vol. 1) (pp. 23-45). Nueva York: Garland Publishing.

- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. Bristol, UK: Society for Research into Higher Education, y Open University Press.
- Bowen, H. R. y Schuster, J. H. (1986). *American Professors: A National Resource Imperiled*. Nueva York: Oxford University Press.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Burton, C.R. (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brennan, J. (2007). «The Academic Profession and Increasing Expectations of Relevance». En M. Kogan y U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the Academic Profession* (pp. 19-28). Paris y Kassel: UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge—International Centre for Higher Education Research.
- Cordero Arroyo, G., Galaz Fontes, J.F., Sevilla García, J.J. (2003). *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico: Los programas de estímulo de la UABC 1990-2002*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, y Universidad Autónoma de Baja California.
- Fairweather, J.S. (2002, enero/febrero). «The Mythologies of Faculty Productivity». *Journal of Higher Education*, 73(1), 26-48.
- Galaz-Fontes, J.F., et al. (2008, septiembre). *Mexican Academics at the Turn of the Twenty-First Century: Who are They and How do They Perceive their Work, Institutions and Public Policies* (a preliminary analysis). RIHE International Seminar Reports, No. 12, The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives.
- Galaz-Fontes, J.F., et al. (2009, septiembre). *The Academic Profession in Mexico: Changes, Continuities and Challenged Derived from a Comparison of Two National Surveys 15 Years Apart*. RIHE International Seminar Reports, No. 13, The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives.
- Gil Antón, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Marsh, H.W., y Hattie, J. (2002). «The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs?» *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603-641.

- Perkin, H.J. (1987). «The Academic Profession in the United Kingdom». En B.R. Clark (Ed.), *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings* (pp. 13-59). Berkeley, CA: The University of California Press.
- Perkin, H.J. (1991). «History of Universities». En P.G. Altbach (Ed.), *International Higher Education: An Encyclopedia* (Vol. 1) (pp. 169-204). Nueva York: Garland.
- Rice, R.E. (1996). *Making a Place for the New American Scholar*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Rubio-Oca, J. (Coord.) (2006). *La mejora de la calidad en la universidades públicas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: un primer recuento de sus impactos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Urbano-Vidales, G., Aguilar-Sahagún, G., y Rubio-Oca, J. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública.

La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración

Jesús Francisco Galaz Fontes, Manuel Gil Antón

¡SALUD POR LA REDIE!

Para los que esto han escrito, estudiosos del oficio académico en México, ser parte de los autores del número de aniversario de la *Revista electrónica de investigación educativa* (10 años que con justicia han de celebrarse), además de una distinción significa continuidad, es una oportunidad más de establecer comunicación con el lector interesado en dicha temática. Nos sentimos como en casa en este espacio de encuentro intelectual, y es así porque en su primer número, cuando en el proyecto de la REDIE confiaban solo sus creadores, y aún los legos no conocían las enormes ventajas de este medio de difusión del saber, se publicó un artículo en el que se relacionaba la experiencia formativa universitaria con el desarrollo posterior de la profesión académica (Galaz Fontes, 1999).

En ese entonces, este sitio configurado para el diálogo educativo —si se nos permite hacer metáforas como señores mayores del siglo xx, y no en megas y gigas— olía a pintura fresca, a pisos por andar rechinando de nuevos, ventanas que añoraban tener horizonte. Pero su puerta estaba abierta ya, generosa y cómplice, a uno de los temas que ha dado asidero y ha sido eje importante de la política educativa en su nivel superior: la construcción, acelerada sin duda, pero ya parte de la educación terciaria en México, del papel del académico como profesional que, como describió Brunner (1989), ya no iba a la universidad desde su espacio de trabajo externo a los salones y laboratorios sino que vive en, por y para la universidad.

En las «páginas» de la REDIE, tan solo un año después, hubo espacio para plantear preguntas respecto a la profesión académica: ¿han sido los nuevos académicos, durante la década final del siglo pasado, rehenes, actores, sujetos o espectadores de las políticas que les atañen, y no poco? (Gil Antón, 2000). Las respuestas, en ese entonces, fueron diversas y aún varían. Hoy no sería descabellado aumentar las posibilidades más allá de las que parecían adecuadas en los noventa: ¿cómplices, socios, rebeldes, nihilistas, inconformes, a regañadientes resignados o aliados entusiastas? La investigación fundada ayudará a esclarecer el panorama y ofrecerá evidencia para sostener, hacer más complejas, combinar, diversificar o rechazar las hipótesis que subyacen a cada una de estas alternativas. Haciendo honor a su carácter abierto, en este sitio hubo también cabida a visiones y excursiones históricas sobre el tema de la profesión académica en el contexto de la educación superior en Estados Unidos (Schuster, 2001). Por todo ello, en el futuro la REDIE será, seguramente, un lugar donde los avances en la indagación sobre el oficio académico y las reflexiones a que conduzcan podrán darse a conocer.

No es posible, entonces, en este aniversario, iniciar este artículo sin decir una sencilla palabra a sus productores, los colegas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California: gracias.

BITÁCORA

El texto que sigue plantea, a lo largo de cuatro secciones, una tesis central: la profesión académica en México está inmersa en un intenso proceso de reconfiguración con implicaciones importantes y de largo alcance, no solo para ella, sino para la educación superior en su conjunto y, por lo tanto, con efectos para el país.

En la sección inmediata se presenta brevemente el contexto en el que dicha reconfiguración sucede. Posteriormente se describen los inicios del estudio de la profesión académica en México para, enseguida, abordar cinco aspectos fundamentales que justifican el uso del término reconfiguración para referirse a la evolución del oficio académico. Finalmente, se exponen algunas reflexiones derivadas de la información presentada y los análisis realizados.

DIEZ DE VEINTE

Los 10 años de la REDIE cubren la segunda mitad de los 20 años en que la atención al personal académico ha estado presente como parte fundamental de la acción política y la investigación sobre la educación superior mexicana. Se le ha visto como actor, como sujeto social, o en atención a sus relaciones (cuerpos, grupos de referencia, academias, redes, etcétera); sin dejar de lado el análisis del esfuerzo por coordinar, y en muchas ocasiones controlar, sus acciones y procesos, parte sustancial de todo programa de desarrollo individual o institucional, y factor indispensable en cualquier experiencia de planeación en el nivel superior del sistema educativo nacional.

A mitad de los años ochenta, en medio de la ya tradicional crisis que, al parecer, toda década trae consigo,¹ con una caída salarial en el sector académico que alcanzaría 60 % al final de esos años (Rondero, como se cita en Gil Antón *et al.*, 2005), no era claro lo que sucedía en materia de medidas para paliar las consecuencias del descalabro económico. Es propio de toda transición generar turbulencias que impiden comprender lo que está ocurriendo y su sentido más allá del corto plazo.

Hoy se afirma, con elementos suficientes de prueba, que el gobierno, de común acuerdo con la elite de los científicos «duros» de entonces, al generar el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como alternativa a la destrucción o erosión aguda de la comunidad de investigadores en el país, estaba iniciando un giro de fondo en la conducción de la educación superior en México en lo general y, en particular, de la profesión académica.

En consonancia con la firma de tratados comerciales que implicaban apertura, antes no imaginables, preludio de la llamada después globalización, y respondiendo a la idea de un Estado en retirada para dejar operar con libertad a otras fuerzas que su enorme presencia² había soterrado (como la competitividad o el libre mercado, considerado estrategia de regulación eficaz de las relaciones sociales), el cambio al que se alude fue profundo. El inicio de los noventa vio el fin de soluciones colectivas a las demandas de un «gremio» ubicado en una institución, y mucho menos en el ámbito nacional. En su lugar

¹ Desde los años sesenta hay al menos una crisis que por sus consecuencias marca a toda una generación, que la concibe no como un evento imprevisto y temporal, sino como la norma en sus vidas.

² Como decía Octavio Paz, era un «ogro filantrópico» (1978).

se trasladan los incentivos para la carrera académica al individuo, más allá de la dimensión salarial y, quizá lo más importante, por fuera de la estructura de autoridad institucional, personal o colegiada.

Se pasa, entonces, del Estado indolente en la crisis, a un Estado que dijo (y dice) no intervenir en las instituciones, sino permanecer (monitorear) a la distancia, aunque por distancia entienda, de manera paradójica, una extraordinaria cercanía que llega al punto de propiciar cambios estructurales en instituciones que aspiran a ser un espejo de los planteamientos de diversos programas de apoyo financiero y, con ello, hacerse merecedores del maná presupuestal.

En ese contexto ocurre el impulso a la generación de los académicos modernos. No basta ya, incluso estorba a los ojos de los creadores de la «nueva política académica»,³ contar con el conjunto de profesores reclutado para hacer frente a la expansión de la matrícula en los años setenta, sobre todo, y que aguantó o eludió la crisis sin que las autoridades educativas fueran capaces (o estuvieran decididas) para distinguir dos actitudes incomparables: sostenerse trabajando o simular que se trabajaba. La erosión a la ética del trabajo que derivó de esos años de escasez económica y relativa anomia institucional, ha tenido consecuencias serias.

Salir de la crisis con otro diseño de lo que es (o debe ser) un académico y tener recursos para llevarlo a cabo permitirían dos cosas, a juicio de los nuevos dirigentes de la educación pública en el país: depurar de entre las multitudes de profesores mal preparados a quienes sí fueran, parecieran o se esforzaran en ser académicos de verdad (discernidos a partir de indicadores importados, adoptados y adaptados de otros lugares y, sobre todo, impuestos) e iniciar la renovación de la planta académica sin los lastres y taras que la expansión sin regulación académica, entre 1960 y 1990, había generado. Se olvidó la capacidad, el entusiasmo y ahínco que existieron en amplios sectores de esos maestros, y no se les tomó en cuenta de una manera significativa en la determinación de las nuevas rutas a seguir.

³ Las llamadas aquí reformas de primera generación corresponden a las que se llevaron a cabo en dos sexenios en que la Subsecretaría de Educación Superior fue ocupada, sucesivamente, por los doctores Daniel Reséndiz y Julio Rubio (1994-2000 y 2000-2006), y en la mancuerna que formaron, previamente, al ser el primero subsecretario de Educación Superior, y el segundo secretario General Ejecutivo de la ANUIES, en la segunda mitad de los años noventa.

Son esas las coordenadas en las que se inicia cierta reflexión general y, en paralelo, la indagación científica moderna sobre los académicos mexicanos.⁴ La investigación del proceso arranca en el momento mismo de la transición del señor o señora profesora a la del o la académica que en nuestros días piden ser llamados por sus títulos, no por sus nombres.

BREVE NOTA DE LOS INICIOS Y LA PRIMERA ETAPA EN LOS ESTUDIOS SOBRE EL OFICIO ACADÉMICO

Los trabajos pioneros en los noventa pueden dividirse en dos grupos: los que ensayaban con buen tino en torno a las consecuencias que la expansión habría tenido en materia de contratación de académicos, por ejemplo, el importante texto de Rollin Kent (1986), y los que decidieron ir más allá de la generalización basada en casos particulares, incluso muy amplios, y arribar a la comprensión teórica y construcción de evidencia empírica sobre la conformación de este nuevo actor de la vida universitaria, ya sea con el empleo de técnicas etnográficas o estadísticas.

Lo importante en la actividad científica no es el modo de obtener la información, sino la validez de las inferencias que se sostienen en la puesta en correspondencia de las relaciones lógicas propias de una estructura de análisis con los datos cuidadosamente recabados: esto es, en el empleo de una teoría, así sea de alcance intermedio (Gil Antón, 1997).

Entre los que abrieron la investigación se puede citar los trabajos desarrollados por Monique Landesmann (1997) y Susana García Salord (1998) en el sendero de la etnografía, y los realizados por el Área de Sociología de las Universidades de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Azcapotzalco, de los que sobresale *Los rasgos de la diversidad* (Gil Antón *et al.*, 1994), que junto con el caso mexicano en el estudio internacional de la profesión académica, coordinado por The Carnegie Foundation for the Advance-

⁴ Para una mirada al conjunto de trabajos sobre el tema del oficio o la profesión académica elaborados o en proceso en el año 2000, se puede consultar la nota 8 del texto de Gil Antón (2000) en que se detallan, para ese año, 12 tesis doctorales concluidas, y cuatro en curso. Es de justicia anotar los nombres de sus autores: García Salord, S.; Landesmann, M.; Stefanovich, A.; Izquierdo, M. A.; Grediaga, R.; Rodríguez Jiménez, R.; Medina, P.; Chavoya, M. L.; Arenas, J.; Valero, A.; Romo, M.; Bartolucci, J.; Galaz Fontes, J. F.; Casillas, M. A.; Pérez Franco, L. y Álvarez Mendiola, G.

ment of Teaching (CFAT) en 1992 y publicado años después (Gil Antón, 1996), construyeron muestras amplias con la intención de hallar valores susceptibles de extrapolar al universo del que fueron extraídas.

Un par de síntesis importantes para los interesados en comprender el desarrollo de los estudios en relación con los académicos son los producidos para los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) por García Salord, Landesmann Segall y Gil Antón (1993) y García Salord, Landesmann Segall y Grediaga Kuri (2003).

En la década de los noventa y en la inicial del presente siglo, se realizaron muchas tesis en relación al tema; algunas han sido editadas como libros, otras permanecen como trabajos de grado y son accesibles en las bibliotecas. Para 2006, año en que se inicia la participación de México en el estudio internacional sobre la reconfiguración de la profesión académica (RPAM), llamado en inglés *The Changing Academic Profession* (Brennan, 2006), el conocimiento sobre los académicos mexicanos avanzó mucho, sobre todo si se compara con el inicio de los años noventa.

Valga un diálogo imaginario, pero no infrecuente, como ejemplo de lo que pasaba, de las respuestas comunes, en los años ochenta del siglo xx cuando se preguntaba a los responsables de las fuentes oficiales en torno a las características de los académicos en México:

—¿Cuántos profesores hay?

—Pues mire, no lo sabemos, pero le podemos decir el «banco de horas», la plantilla y la nómina, pero no la real, sino la que reconoce la SEP. No sabemos qué edad tienen, dónde estudiaron ni qué piensan, ni cuántos son mujeres... pero, ¿eso a quién le importa?

De ese tamaño, desde ese nivel de ignorancia y desdén, ha ocurrido el cambio en el saber sobre el oficio académico. Siempre será insuficiente, pero se ha avanzado y, sobre todo, se ha beneficiado el quehacer de la indagación al pertenecer, desde temprano, a grupos y redes nacionales e internacionales de referencia, como la actual Red de Investigadores sobre los Académicos. Sin ellas, proyectos como la Encuesta para la Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM) no serían posibles.⁵

⁵ En el portal de la Red de Investigadores sobre los Académicos (RDISA, s.f.), el lector puede encontrar algunos de los trabajos realizados en el contexto del proyecto RPAM.

¿Ha habido un impacto de estas investigaciones más allá del conocimiento que es un bien público muy apreciable? Sí, aunque como es lógico, fuera del control —ya convertido en política pública general o institucional— de los propios investigadores. En cierta medida, la idea de la necesidad del cambio en la planta académica nacional, en la mirada de los autores de la nueva política académica⁶ y la primera generación de sus iniciativas, se apoyó en ciertos datos, muchas veces considerados fuera de su contexto analítico, que provenían de estos estudios.

A 15 años de las encuestas a los profesores⁷ de las cuales surge la información que sostiene lo que se argumenta en *Los rasgos de la diversidad*, así como en el capítulo de México para la Carnegie Foundation, inicia el nuevo proyecto, el cual busca ligarse al llevado a cabo en el contexto internacional con fines comparativos, pero incluyendo otras dimensiones a las atendidas a inicios de los años noventa. La hipótesis de fondo es que la profesión académica ha cambiado, se ha reconfigurado. Hay razones y existen ya datos para afirmar que esto es así.

Lo que hace más interesante al caso mexicano es que el oficio académico, cuando apenas se va configurando, empieza a percibir y recibir el impacto de los cambios derivados de nuevos contextos mundiales y sus efectos en la educación superior en el mundo. Parece extraño pero no lo es en los países ahora llamados emergentes: cuando van transitando a la conformación de un rol y su ejercicio en la sociedad —como es el del académico— los modelos que sirvieron de referencia para el arranque ya acusan mutaciones importantes. Por eso, haciendo referencia de nuevo a una idea importante de Brunner (1989), en nuestros países se generan «copias originales» de las formas clásicas que orientan nuestra acción como causa ejemplar.

La reconfiguración del oficio académico nacional

Los planteamientos que se hacen en este trabajo se basan, fundamentalmente, en la comparación de resultados de dos encuestas nacionales hechas a académicos.

⁶ También llamada *modernización de la educación superior*.

⁷ Entre esos estudios y el actual proyecto internacional, se han realizado, como ya se dijo, varias investigaciones sobre el tema. Por ejemplo, las llevadas a cabo por Grediaga Kuri (2000) y por Grediaga Kuri, Rodríguez Jiménez y Padilla González (2004).

nicos; la primera en 1992 y la segunda en 2007. La Encuesta Internacional de la Profesión Académica (EIPA) 1992 se llevó a cabo bajo los auspicios de The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Se muestrearon 20 instituciones de educación superior, en las que se distribuyeron 1200 cuestionarios, de los cuales se recuperaron 1027, para una tasa de respuesta efectiva de 85.6%. De los cuestionarios recuperados 59.3% ($n = 609$) fueron de académicos de tiempo completo (Gil Antón, 1996).

Por otro lado, en México, la Encuesta RPAM que forma parte del proyecto internacional The Changing Academic Profession (CAP) (Brennan, 2006), se aplicó en el ciclo escolar 2007-2008 a una muestra nacional de académicos de tiempo completo y medio tiempo. En este caso la muestra se obtuvo mediante un procedimiento de dos etapas en el que primero se identificaron 101 instituciones de educación superior (IES) y, posteriormente, 2826 académicos fueron seleccionados de las listas que de su personal académico proporcionaron 81 IES. Con la colaboración de los miembros de la RDISA se lograron recuperar 1973 cuestionarios debidamente contestados, para una tasa de respuesta efectiva de 69.8%. De los cuestionarios recuperados 1775 (90.0%) fueron de tiempo completo (Galaz-Fontes *et al.*, 2008).

Con base en estas dos encuestas nacionales se observa que el perfil y las actividades de los académicos mexicanos en los 15 años para los que tenemos información han cambiado de forma notable. Específicamente, el proyecto RPAM aporta datos que, al contrastarse con las características de los profesores universitarios, comparables en 1992 (en ambos casos de tiempo completo), son muy distintos. Esta diferencia permite apreciar la magnitud de la variación y da lugar a consideraciones que intentan explicar el cambio. Esto es vital: de poco sirve dar cuenta o medir una transformación social sin proponer hipótesis que hagan que la modificación tenga sentido.

A manera de muestra de la reconfiguración que se propone como conjetura general, y no solo para México, se expondrán a continuación comparaciones entre el inicio de los noventa y 2007, en varias dimensiones, así como preguntas y conjeturas al respecto. Son iniciales, sin duda, pero necesarias para la discusión informada que este artículo se propone como objetivo central.

Los aspectos que se atenderán son: la composición por sexo de la planta académica, los grados máximos con los que se accedía antes y su modificación al acercarnos al presente, la edad de inicio o incorporación al trabajo académico y los cambios paulatinos en el capital cultural con el que se cuenta al iniciar las trayectorias. Así como una cuestión muy relevante, la aproximación a cómo

estos rasgos, vistos en general, varían si se toma en cuenta el contexto institucional en el que los académicos laboran.⁸

Participación de las mujeres: ¿feminización?

El tema de la participación de las mujeres es interesante. Para discutirlo con base en la información disponible se puede observar a través de dos estrategias: una es la comparación entre 1992 y 2007 de la proporción de mujeres en la academia mexicana, y la otra es mirar la proporción de mujeres entre las cohortes de nuevo ingreso en diferentes periodos (ver figura 1). ¿Cuál ha sido el cambio en la participación de las mujeres entre el personal académico de tiempo completo?

Figura 1. Distribución de género en académicos de tiempo completo para 1992 (NEIPA= 609) y 2007 (NRPAM= 1775)



⁸ La información que aquí se expone ha sido presentada parcialmente en eventos previos del proyecto internacional The Changing Academic Profession (CAP), en el que participa el proyecto nacional RPAM (Gil Antón *et al.*, 2009).

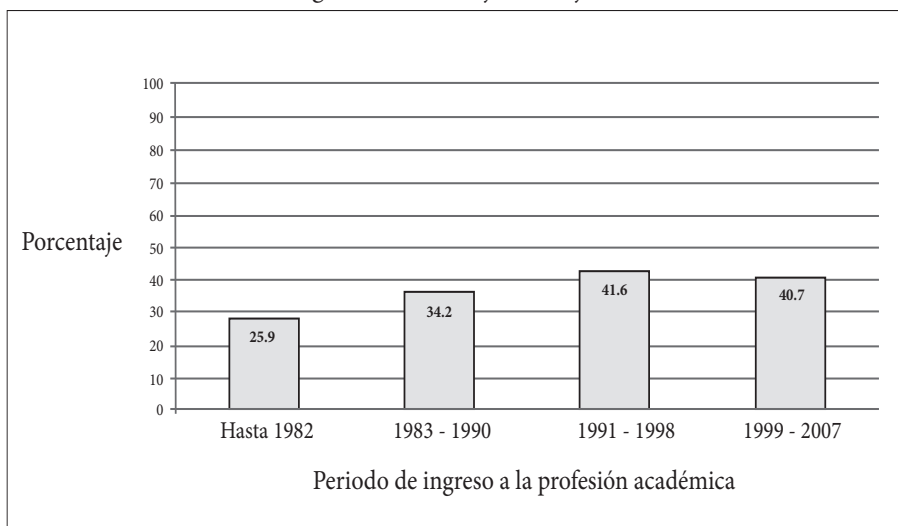
Al comparar los resultados, lejos de ser espectacular, resulta reducido al no mostrar un aumento superior a cinco puntos porcentuales en 15 años (1 % adicional cada tres años en promedio, o una tasa media de variación anual cercana a 0.33 %).

Su incremento y la ponderación de su ritmo merecen estudios más detallados que, por ejemplo, además de analizar los distintos periodos de ingreso que haremos más adelante, descompongan el proceso general por disciplinas, instituciones o grados académicos.

¿Puede una modificación menor a la esperada, como la que se ha mostrado al variar la perspectiva, *esconder* fenómenos que al acumularse podrían quedar ocultos? Hay razones para pensar que sí, y una de ellas es la ya señalada: dar cuenta de la proporción de mujeres en conjunto de académicos que ingresan, por periodo, a lo largo de estos 15 años.

¿Cada vez son más mujeres las que integran el oficio académico en lapsos sucesivos, o bien la tendencia es otra? En la figura 2 se aporta información ordenada al respecto.

Figura 2. Porcentaje de mujeres



Es notable que entre el primer periodo y el segundo, la proporción de mujeres haya crecido de manera considerable: 8.3 puntos porcentuales; entre el segundo y el tercero, el incremento es ligeramente menor, pero a su vez

relevante: 7.4; entre el periodo que va de 1991 a 1998 y el correspondiente a 1999 y 2007 la tendencia no sólo se estanca, sino que disminuye casi un punto porcentual: pasa de 41.6 % a 40.7 %. De este modo, es preciso decir que el crecimiento de la proporción de mujeres es notable en los pasajes del primero al segundo periodos, y del segundo al tercero: sin duda es así y de manera notable hasta pasar de un poco más de una cuarta parte al inicio de la observación, a 40 % en números redondos. Ya entre el tercer periodo y el más reciente no se registra un avance y el estancamiento al que se alude conduce a la posibilidad de un techo, de un umbral máximo ya alcanzado cuyas razones son materia de reflexión y esclarecimiento.

Los cinco puntos porcentuales que se advierten en la comparación general, ocurren merced a la combinación de dos comportamientos: en el pasaje de los periodos de ingreso hasta 1990 hay un incremento, y no menor, en la proporción de mujeres que acceden al mercado académico de carrera. En los 17 años siguientes hay estancamiento, y como los ingresos totales no fueron pocos, se atempera una tendencia, que de haberse conservado creciente llevaría a una modificación mucho mayor del porcentaje de mujeres en la comparación 1992/2007.

Hay un movimiento creciente en la primera parte, pero el estancamiento posterior y el cambio en el sentido de la pendiente son un reto analítico a comprender. A manera de vetas iniciales, hay preguntas posibles: ¿cómo intervienen las diferentes tasas de crecimiento de las disciplinas en la variación? La meseta entre los dos últimos periodos, ¿puede relacionarse con el incremento de las credenciales —de posgrado y con frecuencia doctorado— para iniciar una carrera académica? Y si ese fuera el caso, ¿se puede sostener entonces que el acceso a los nuevos niveles formativos de posgrado tiene una tendencia diferenciada entre los sexos, desfavorable para las mujeres?

No obstante, y a pesar de ser poco el avance, en la comparación general, si el cambio entre la proporción de mujeres se ve por periodos, no es despreciable. De ser 1 mujer de cada 4 académicos en el primero, a ser 4 de cada 10 académicos en los dos últimos, que cubren 16 años, no resulta trivial. Visto en ese sentido (alcanzar el 40 %) puede dar paso a una hipótesis inicial atendiendo a los datos en el contexto laboral específico que estudiamos.

En los mercados laborales modernos, donde las altas calificaciones formativas son un aspecto crucial para el ingreso, la permanencia y la movilidad en los trayectos —y el académico, además de ser uno de ellos, es quizá el que requiere y exige más este rasgo credencialista— observar el proceso de *femi-*

*nización*⁹ tiene, que ver quizá, con un dato de contexto indispensable: ya en la matrícula nacional de licenciatura la paridad entre los sexos, o incluso la ligera mayoría de mujeres, es una realidad y su tendencia al alza ha sido constante y a ritmos acelerados en los últimos 20 años. Sin ese impulso, el ingreso de mujeres al gremio en las cantidades y proporciones en que ha ocurrido sería imposible, pues no contarían con los requisitos formales establecidos. Otra dimensión a explorar son las variaciones en la demanda: ¿hay demanda específica para académicas, diferente a la de los hombres? ¿Resulta de composiciones disciplinarias diversas, y de sus tendencias de desarrollo? ¿Tienen que ver estos cambios con la concepción de la investigación como tarea predominante y reconocida en mucho mayor medida que la docencia, al menos en el discurso y en las recompensas?

El tema, por supuesto, está abierto. El cambio es evidente, mas no se muestra una tendencia constante ni en el mismo sentido en el más reciente periodo de incorporaciones, es cierto. Los datos no apoyan la idea de una *feminización* en el sentido de predominio de las mujeres en la academia mexicana en su conjunto ni en el otro modo de concebir al fenómeno, pues una creciente participación de las mujeres ocurre solo en el pasaje entre dos periodos. Hay también que revisar si son adecuados esos cortes temporales o hay mejores, con bases analíticas más sólidas. Se trata de una línea de indagación muy interesante, sin duda, sobre todo para los colegas que trabajan los llamados *estudios de género*.

Cambio en la llave de entrada al oficio: el grado máximo

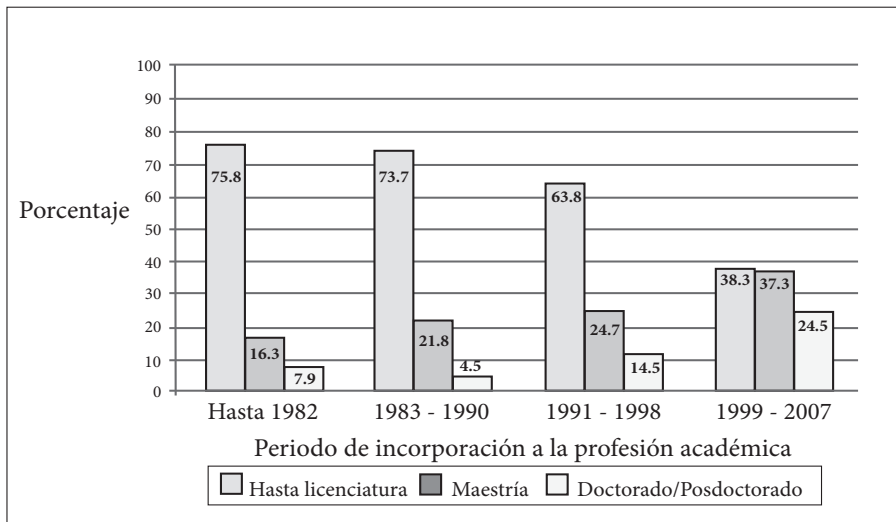
Dos factores influyen en el nivel de estudios necesarios, solicitados o posibles para ingresar a la carrera académica: en primer lugar la dotación social de gra-

⁹ ¿Qué ha de entenderse por un proceso de feminización? Esta es una discusión al interior del grupo que ahora compartimos con el lector (y esperamos sus propuestas, dada la interactividad que la REDIE hace posible). Una posición remitiría —empleando el gerundio: «se está feminizando» — al incremento paulatino o incluso a la presencia de cierta cantidad de mujeres en un conjunto poblacional específico (estudiantes, académicos, conductores de taxis...), sin exigir que arribe a determinada proporción; mientras que otra diría que ocurre la feminización cuando en tales poblaciones, u otra cualquiera, la presencia de las mujeres es mayoritaria o predominante. Como el tema está abierto, es mejor optar por una descripción: el incremento o estancamiento de la proporción de mujeres en la academia.

dos avanzados y, en segundo, si al mercado académico lo acompañasen otros espacios laborales en que esta característica fuese apreciada y reconocida en mejores términos económicos y de prestigio social.

Los datos en cuanto a la distribución del bien educativo en México, en la primera fase expansiva de la educación superior (las cercanías de 1970 y hasta 1982) son contundentes: en el sector con alta escolaridad (licenciatura o más), en 1970, México ubicaba solo 1.09 % de los mayores de 15 años. Dicho porcentaje cambió a 2.66 % en 1980 y a 2.85 % en 1990. En el lado opuesto de la distribución, donde se ubica la *pobreza educativa extrema*, los mexicanos mayores de 15 años sin los 6 años de educación básica obligatoria en ese entonces (1980 y 1990) eran 70.5 % y 48.3 % respectivamente (Boltvinik, 1995). Por ello, y debido a que otros mercados de trabajo exigentes en cuanto a credenciales no eran tan abundantes, en ese periodo tres cuartas partes de los profesores iniciaron sus trayectorias académicas con la licenciatura como grado máximo, y muchos sin haberla concluido (ver figura 3).

Figura 3. Grado al ingreso a la profesión académica por periodo de incorporación para académicos de tiempo completo (NRPAM= 11 775)



En el segundo lapso, signado por la crisis, la proporción de profesores con fragilidad disciplinaria observada por el nivel de sus estudios al ingreso, no disminuye de manera notable, como sí lo hace en el tercero (casi 10 puntos

porcentuales respecto al anterior) y de manera muy aguda en el cuarto: solo fue un poco más de un tercio el que, al iniciar sus carreras, tenía el grado en el cual estaba enseñando.

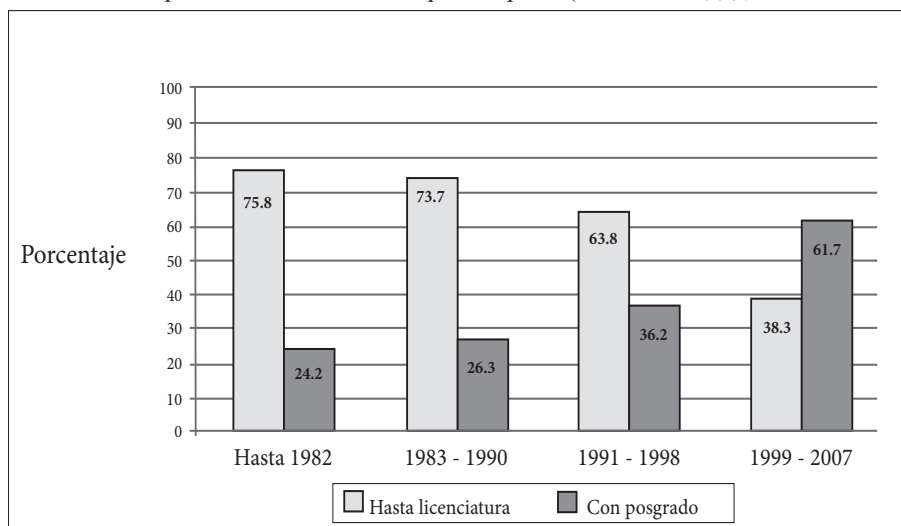
Los académicos que ingresaron en el cuarto periodo dan cuenta de un cambio en los criterios de acceso (imposibles de instituir sin un marco de crecimiento en la dotación social de individuos con posgrado, derivado de políticas públicas expresamente diseñadas para ello). En el doctorado, multiplican por 3 la proporción de doctores anterior a 1982 y más, que duplican la del periodo previo. En la maestría, luego de un comportamiento que avanza lentamente hacia una cuarta parte de los que acceden al oficio hasta el tercer periodo, se acelera hasta superar un tercio en el último, y de un polo al otro, este nivel se multiplica por más de 2.

Hasta 1990, entonces, tres cuartas partes de los académicos mexicanos iniciaron sus labores sin contar con un diploma de posgrado (tal vez lo estaban estudiando, pero este análisis corresponde al grado máximo obtenido al momento del primer contrato). Entre 1991 y 1998 se reduce a dos tercios en números redondos, pero en el último la situación es muy distinta: ya son casi dos tercios los que inauguran su camino en el oficio con un título de posgrado obtenido, esto es, con un grado superior al que sus alumnos están cursando.

Se distingue a los académicos de manera dicotómica entre los que cuentan como grado mayor la licenciatura y los que ya tienen un posgrado. La magnitud del cambio a lo largo del tiempo es nítida: está siendo otra, como se enuncia en el subtítulo de la sección, la llave con la que se abre la puerta de la profesión académica. La incorporación y la iniciación en las tareas propias de la enseñanza y, en su caso, la investigación y otras aledañas, en la primera década del siglo XXI han estado marcadas por un grupo mayoritario de colegas con posgrado el día en que asistieron a su primera clase como profesores de carrera (tiempos completos o medios tiempos: TC/MT). Es un abismo si lo comparamos con el origen: a no pocos, sino a la mayoría, les tocó ser aun estudiantes o egresados —recientes o viejos titulados— del nivel de licenciatura, al que aspiraban los estudiantes que en ese entonces, producto de la expansión, llenaban los salones de las universidades (ver figura 4).

La variación es clara y muy contrastante entre los polos temporales de la comparación: tres cuartas partes sin posgrado al inicio y dos tercios con posgrado en el más reciente periodo. ¿Por qué fue así, qué factores concurrentes permitieron tal modificación?

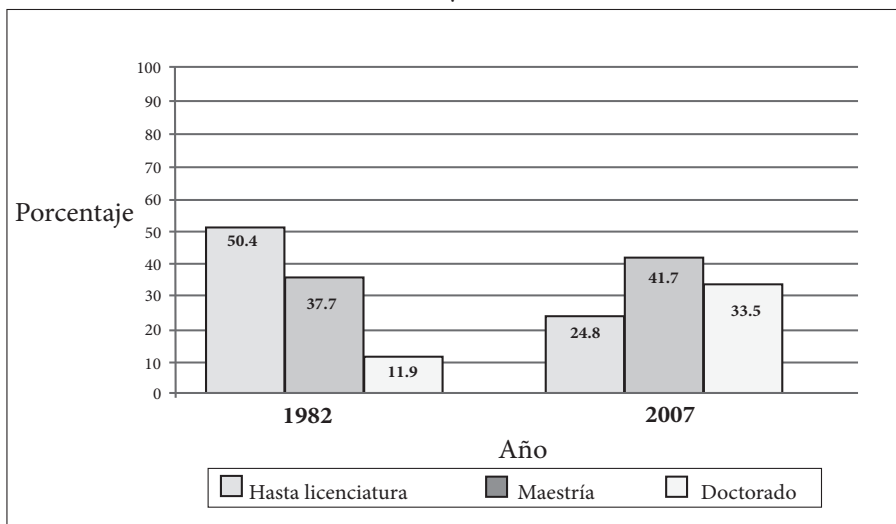
Figura 4. Grado al ingreso a la profesión académica por periodo de incorporación, para académicos de tiempo completo (NRPAM= 11 775)



A manera de propuestas iniciales, como se ha insistido a lo largo de este trabajo, esta variación tiene que ver con el incremento de personas con educación superior en el país, pero también con el crecimiento, en los años más recientes, del posgrado. Al haber una masa de posgraduados inconcebible al inicio de la expansión del sistema, las formas de contratación pudieron subir los niveles de estudios exigidos al ingreso. Esto se muestra en el hecho, documentado ahora en el estudio RPAM, que casi 25 % de los académicos que iniciaron sus carreras entre 1999 y 2007 lo hicieron llevando ya, al momento de entregar por primera vez sus solicitudes y constancias, el certificado de doctorado (ver figura 3).

Vale la pena continuar esta reflexión asociando el impacto de los nuevos ingresos con posgrado (creciente en los periodos) con la modificación del nivel de estudios alcanzado (mientras trabajaban) por los académicos contratados previamente sin tenerlo. La suma de estas dos tendencias genera una variación que solo con observarla indica la fuerza del encuentro de estas dos políticas (ver figura 5).

Figura 5. Grado máximo, para académicos de tiempo completo, en 1992 (NEIPA= 609) y 2007 (NRPAM= 1175)



El conjunto de programas que se enfocaron a incrementar los grados académicos de los profesores en activo, tanto en las instituciones como en el nivel nacional, modificaron las credenciales del conjunto. Licencias, becas, descargas docentes; dinero adicional por lograrlo e incremento del prestigio asociado a las maestrías y doctorados; muchos caminos para lograr que los académicos cambiaran de nivel, incluyendo el abatimiento de condiciones de exigencia académica y la obtención de grados en programas de dudosa (o seguramente escasa o nula) calidad, tanto nacionales como extranjeros, y que se ha documentado en internet en el blog El Cuadro del Deshonor (<http://elcuadrodeshonor.blogspot.com/>).

En 1992 la mitad de los profesores contaban como máximo con la licenciatura. En 2007 solo una cuarta parte: el nivel de maestría creció, pero no tanto como el doctorado, que casi multiplicó su proporción por tres.

En estos 17 años, las autoridades invirtieron muchos recursos para lograr otra «inversión»: modificar el perfil de los académicos hasta el punto que no es errado afirmar que este propósito ha sido en buena parte la médula, junto a los esfuerzos por mejorar la planeación de sus políticas.

Se podría decir que todo esto ocurrió nada más en el sector público, donde el Estado puede invertir recursos y orientar su empleo. No es así, pues en el

sector privado, —derivado de los criterios de las agencias acreditadoras a las que se han adscrito (sobre todo las instituciones privadas de elite o de nivel intermedio)— ha ocurrido un crecimiento similar por la convergencia de sus supervisores en la importancia de mejorar el *nivel* formativo de sus profesores. En muchos casos, también, sin la calidad necesaria.

En síntesis, al cambio en las condiciones de ingreso en general le acompañó, o fue al menos parcialmente en el sector público, el resultado de una política expresa para reconvertir (reconfigurar) a los académicos contratados antes. En el privado, necesidades de un mercado competitivo que implica certificaciones con frecuencia internacionales impulsaron por el mismo sendero. El resultado es el gran contraste ya mostrado.

No hay que perder de vista, sin embargo, que en el último periodo aún ingresa una cuarta parte de los profesores solo con la licenciatura. ¿Se requerirán planes de formación para ellos, mientras trabajan, como antaño? ¿Son los colegas que ingresan como docentes a las carreras más profesionalizantes y en las instituciones menos interesadas, necesitadas o en condiciones de contratar a personal con grados superiores al ingreso? Como en otros casos, la veta es importante y queda abierta.

Quizá la más urgente de todas las indagaciones a futuro es la enfocada a *medir* o comprender de manera fundada la naturaleza del cambio: ¿fue sustancial como tendencia dominante, u ocurrió esencialmente atraído por la certificación acelerada y superficial, altamente recompensada con ingresos adicionales y prestigio? Habrá, de nuevo, variaciones por disciplinas, establecimientos, tipos de instituciones y otras variables, pero en su conjunto, del esclarecimiento de la tendencia dominante se seguirá una consecuencia crucial para el futuro de la educación superior mexicana: ¿quiénes formarán a las nuevas generaciones de profesionales, científicos, humanistas y a los académicos del futuro? ¿Los que al simular el cambio en su formación u obtenerla de manera superficial reproducirán su fragilidad disciplinaria, ahora con certificados mayores, incluyendo no pocas veces una dosis de soberbia, o los que, en efecto, pasaron por procesos de formación muy sólida y con exigencia reproducirán un *ethos* académico comprometido con el saber, más allá del indicador y sus beneficios materiales y simbólicos hoy acentuados? Hay hipótesis en ambos sentidos.

No es conveniente, en materia de investigación, sostener una conjetura que se agote en alguna de las posiciones polares, pero la tendencia predominante que haya ocurrido es una de las pruebas más duras de la idoneidad de las políticas modernizadoras llevadas a cabo en las dos décadas pasadas. ¿Cambio

sustancial, predominio de la apariencia, grandes cuotas de simulación, fortaleza o gesticulación diversificadas? Habrá que diseñar las investigaciones que permitan esclarecer el tipo de trayectoria mayoritaria. No es sencillo hacerlo, solo es necesario para despejar y alejarnos de las percepciones con fundamentos anecdóticos.

La edad: incorporaciones *tardías* crecientes

Si lo antes dicho en cuanto al crecimiento de los diplomas de ingreso al trabajo docente o de investigación se corresponde con los hechos, el rasgo de la edad ha de ir —en promedio— a la alza, pues obtenerlos lleva consigo dedicaciones mucho más prolongadas a las etapas formativas.

Si las edades con las que se incorporan los nuevos académicos son mayores, como veremos, además de estar impulsadas por los grados necesarios para iniciar las trayectorias, van a generar modificaciones en las edades de retiro. La jubilación es un asunto complicado en todo el país, y el mundo, pues los sistemas actuales se calcularon sobre la base de edades promedio entonces distintas y menores a las alcanzadas hoy. La esperanza de vida ha crecido y con ello el peso sobre los hombros de los trabajadores más jóvenes. Esto conduce en muchos casos a la adopción de sistemas ya no mutuales, sino individuales, para establecer fondos de retiro (Bensusán y Ahumada Lobo, 2006).

En el caso del mercado académico, si calculamos una actividad previa a la jubilación de 35 años, no será lo mismo retirarse a los 60 —si se ingresó a los 25— que a los 65 o 70 años cuando el ingreso fue posterior. ¿Cuáles serán las consecuencias de estos cambios? No serán inocuas ni en términos de las finanzas de las instituciones, como tampoco en los procesos de transcurso en la profesión, dado que los nuevos integrantes suelen llegar con calificaciones altas que los colocan en los niveles mayores en la jerarquía institucional académica vigente,¹⁰ lo cual implicaría reformas a las etapas de la carrera académica. Otro asunto asociado es que, sin resolver las condiciones generales de retiro digno, las plantas académicas, al envejecer, impiden sistemas regulados de renovación

¹⁰ Se afirma de ellos que se trata de una especie de jóvenes, «abuelos prematuros», que en pocos años llegan a las más altas categorías y beneficios... ¿y la trayectoria pautada subsecuente, propia de la profesión académica?

de los académicos. La edad de inicio, creciente por los requerimientos de grados más altos, tendrá impactos en varios niveles y no solo económicos.

¿De qué manera han cambiado, por periodo, un par de medidas de tendencia central, en cuanto a la edad, en los nuevos ingresantes al oficio? Se puede observar la variación en la tabla 1.

	Periodo de incorporación				
	Hasta 1982	1983-1990	1991-1998	1999-2007	Total
Media	27.5	29.7	33.8	37.0	31.9
Desviación típica	4.6	6.0	7.1	9.0	7.8

Las edades promedio —en los primeros dos periodos— no rebasan los 30 años, con valores en la desviación estándar que permiten estimar no pocas incorporaciones alrededor de los 24 años. A partir de 1991 la tendencia en los primeros contratos varía: el promedio de edad se acerca a 34 años y al final se ubica en 37 años. Es en este último periodo que una desviación estándar a la izquierda de la media ya no alcanza a ingresos menores a los 28 años, cifra que fue, curiosamente, muy cercana al promedio de los que ingresaron en el primer periodo.

Lo esperado se cumple, y resulta lógico, pero abre vetas de estudio. Una es que, con el transcurrir del tiempo, ingresar a la profesión académica pasó de la condición de *oportunidad inesperada* —no buscada— por parte de los primeros contratados (que no pensaban tener ese espacio y trayectoria laboral en las IES sino, más bien, encontrar trabajo en sus mercados de referencia profesional), a la existencia de condiciones al interior de las instituciones de los requerimientos y estímulos para pensar, como *proyecto de vida* o *vocación* el espacio de la academia mexicana. Esto conduce, quizás, a la modificación de una inconsistencia relativa de estatus en los primeros años, al cumplir, cada vez más, con indicadores que a nivel internacional son propios de la profesión académica: títulos superiores, como condición de acceso y el impacto que su consecución implica en las edades al iniciar las trayectorias.

En resumen, no será lo mismo hallarse súbitamente, y sin pensarlo, en condiciones de iniciar una carrera académica como en los tiempos de la expansión no regulada (1970 a 1990), sino que va creciendo, en el imaginario

de lo posible y deseable para un sector de la población estudiantil, hacer del oficio académico una opción de vida. En un caso *la oportunidad llegó al sujeto* («¿Quieres dar unas clases en cursos iniciales, a pesar de estar apenas al final de la licenciatura?») y ahora es el sujeto el que busca la oportunidad.

Por ejemplo, en 1980, había más plazas académicas que egresados; ahora, como las plazas son uno de los bienes más escasos en la universidad mexicana, por cada puesto de trabajo los aspirantes se multiplican y arriban con credenciales y experiencias formativas incomparables a las de 29 años antes. Se ha transitado de la oportunidad abundante pero no buscada de antaño, a la que es hoy escasa y por la que hay que competir cada vez con mejores indicadores y con más interesados en obtenerla.

*Capital cultural:*¹¹ una aproximación a los hogares de procedencia

Conforme pasan los periodos, y al observar los hogares de procedencia en que ambos padres tuvieron acceso a la educación superior (nivel alto), entre el primero y el último hay una variación relevante: de 6.9 a 15.2%. Tales proporciones remiten a *los herederos* de este bien educativo por ambas ramas de procedencia. Son más del doble (ver tabla 2).

Tabla 2. Nivel educativo de los padres de los académicos de tiempo completo por periodo de incorporación a la profesión académica (porcentajes) (NRPAMV = 1612)					
Nivel educativo de padres*	Periodo de incorporación				Total
	Hasta 1982	1983-1990	1991-1998	1999-2007	
Ambos bajo	39.2	45.4	33.0	32.9	37.7
Medio-bajo	15.2	13.9	18.4	13.3	15.1

¹¹ Se ha criticado, y con razón, que la aproximación al capital cultural de los académicos a través del grado de escolaridad de sus padres no es válido, dada la riqueza que el concepto implica. A sabiendas de la corrección de la crítica, hemos enfatizado el concepto, para así marcar aún más que se trata de una aproximación muy elemental, y que de lo que sí da cuenta la comparación es de la movilidad escolar entre las generaciones, con la cuota de modificación de estatus consecuente.

Ambos medio	18.0	17.0	16.8	16.5	17.1
Alto-bajo	5.5	4.5	4.7	3.2	4.5
Alto-medio	15.2	11.2	15.5	18.9	15.2
Ambos alto	6.9	8.0	11.6	15.2	10.4

*Nivel bajo = sin escolarización hasta primaria.

*Nivel medio = secundaria, escuela normal o normal superior, y técnicos.

*Nivel alto = educación superior incluyendo posgrado.

Si se toma en cuenta, en los dos polos, a quienes fueron totalmente *pioneros* al llegar a la educación superior, dado que ninguno de sus padres tuvo esa oportunidad (los tres primeros renglones), tenemos un cambio que va de 72.4% a 62.7%. Puede no ser tan grande la variación como en otras dimensiones ya consideradas, pero es relevante si tomamos en cuenta que aún no se ha cumplido el plazo social para el paso de una generación a otra en términos de escolaridades altas. No tarda, sin embargo, en ocurrir, al menos en ciertos sectores sociales. Basta para sostener este argumento que si damos cuenta de la escolaridad de las parejas de los académicos encuestados en 2007,¹² casi todos han formado vínculos en los que sus compañeros de vida comparten el rasgo de tener estudios superiores. Sus hijos, sean o no académicos, serán herederos de esta característica (ver tabla 3).

¹² La pregunta correspondiente no se formuló en el cuestionario de la Encuesta Carnegie 1992.

Tabla 3. Nivel educativo de la pareja de la que forman parte los y las académicas mexicanas de tiempo completo en 2007 (NRPAMV = 1355)		
Nivel educativo*	n	%
Ambos bajo	0	0.0
Medio-bajo	0	0.0
Ambos medio	1	0.0
Alto-bajo	36	2.7
Alto-Medio	321	23.7
Ambos alto	997	73.6

*Nivel bajo = sin escolarización hasta primaria.

*Nivel medio = secundaria, escuela normal o normal superior, y técnicos.

*Nivel alto = educación superior incluyendo posgrado.

Diecisiete años después

La hipótesis de la transformación tiene asidero. Aunque en el caso de la participación de las mujeres es posible argumentar un «techo de cristal», hay un crecimiento en su participación en el conjunto del personal académico, y el propio hecho de un posible umbral es parte de un proceso de reconfiguración: no siempre implica crecimiento, pero sí modificación. En la variación de los grados de ingreso, el nivel de estudios que hoy detentan los profesores y la edad al iniciar la carrera hay signos de otro modelo en la constitución de los académicos. Ya no es una ocasión laboral no buscada, sino la existencia de una posibilidad de trabajo en la vida. Se ha generado, como se afirmó al inicio, la transición del *catedrático* (en su concepción extendida en México: un profesional con algunas clases para obtener prestigio o ayudantes a bajo costo) al *académico*. Hay más herederos, y los colegas conforman hogares o relaciones de pareja en las que se comparte el rasgo del alto nivel de estudios.

Para evitar un empirismo relativamente crudo, se han arriesgado conjeturas provisionales que harían comprensibles estas modificaciones. Ninguna se ha confirmado, por supuesto, pero la investigación no puede reducirse a dar cuenta del cambio en las magnitudes de cierta variable o un conjunto de ellas, sino a su comprensión explicativa estudiando las diversas condiciones de contexto, los factores que intervienen en el curso de las acciones —como

las políticas públicas— y la evolución del propio sector en el ámbito mayor del desarrollo de la educación en el país.

Una manera de concluir este apartado, y antes de mirar el modo en que estos fenómenos adquieren variabilidad por tipo de establecimiento, es retomar la reflexión que se realizó en un taller realizado en Buenos Aires, en torno a estas características cambiantes. Se trata de un esfuerzo inicial para contar con un marco que haga posible entender la reconfiguración ya documentada.

¿Por qué cambiaron los perfiles de ingreso? Como hemos visto, El impacto del propio crecimiento de la educación superior en el país, las modalidades de diferenciación institucional y los sistemas de incentivos derivados de las políticas encaminadas a regular el sistema público o las tendencias del mercado en el privado, son factores sin los que la transformación carecería de andamiaje para comprenderla.

Entre 1992 —cuando se documentan en México por primera vez las características del personal académico— y 2007, cuando se realiza la aplicación del cuestionario de la presente investigación (RPAM), el nivel de la educación superior mexicana se ha modificado, aspecto que contribuye, sin duda, a entender los rasgos actuales de sus académicos:

- Hay más y diferentes instituciones de educación superior;
- se han integrado muchos más estudiantes y el grado de diversidad por sus antecedentes socioeconómicos se incrementó notablemente, y
- el cuerpo académico ha crecido:
 - Si en 1994 había en números gruesos 156 500 puestos para el trabajo académico, de los cuales el 30 % —aproximadamente 47 000— eran tiempos completos, en 2005, según fuentes oficiales los profesores ascendieron a 255 000, con 75 000 (30 % de nuevo) de tiempos completos. El incremento total es del 63 %, y 61 %, en números absolutos, en cuanto a las posiciones de tiempo completo (Rubio-Oca; SEP-ANUIES, como se cita en Gil Antón *et al.*, 2009).

Pequeños y diferentes mundos...

Burton Clark (1987) definió la profesión académica como *una* en cierta escala de observación, pero reconoció que está conformada por diferentes y pequeños mundos: las disciplinas y los establecimientos, entrecruzando sus características, conforman nichos diferenciados.

Esta propuesta es acertada y, para avanzar, mostraremos cómo las diferencias entre 1992 y 2007, ya expuestas y consideradas, toman características singulares si la mirada atiende a una desagregación institucional.¹³ Esto es una decisión que procede de una consideración analítica: el tiempo, las modificaciones en el contexto y las políticas generales no bastan para explicar la reconfiguración de la profesión académica en el país. Como se ha afirmado, también en estos 17 años se ha sofisticado la diferenciación institucional, y en cada tipo de establecimiento, como resultado del tiempo en que se aplican y del contexto específico en que ocurren, las políticas generan procesos y resultados diversos.

Los grados académicos de inicio, las edades de incorporación o el perfil de grados máximos no coinciden si observamos y comparamos, por ejemplo, los centros de investigación, las universidades estatales o a las instituciones particulares. Los objetivos típicos de estos conjuntos *traducen, modulan, adaptan* tanto las modificaciones en el contexto educativo y social, como las iniciativas políticas que tienen una tendencia general. Los pequeños mundos, esos diferentes territorios en que habitan tribus diversas (Becher y Trowler, 1996), no son espacios pasivos (ver tabla 4).

¹³ Las diferencias por disciplina, y las relaciones entre disciplinas y establecimientos, están en proceso de elaboración.

Tabla 4. Género, edad, académicos con doctorado, horas dedicadas a impartir clase y a actividades de investigación, y académicos de tiempo completo miembros del SNI por tipo de institución (NRPAM = 1775)

	Género	Edad (años)	Académicos con doctorado	Horas clase	Horas investigación	SNI
	(% Mujeres)	(Media, desv. típica)	(%)	(Media, desv. típica)	(Media, desv. típica)	%
Centros públicos de investigación	31.5	48.9, 9.9	96.4	4.3, 5.6	24.7, 13.4	89.3
Instituciones públicas federales	38.6	52.4, 9.6	44.5	10.9, 6.9	14.1, 10.8	29.3
Instituciones públicas estatales	33.9	49.3, 9.2	30.3	12.4, 7.0	9.4, 9.1	15.9
Instituciones públicas tecnológicas	35.1	50.4, 7.9	9.3	16.4, 6.9	4.1, 6.1	5.4
Instituciones privadas	38.9	47.2, 10.0	23.8	13.6, 8.8	6.1, 6.2	10.9
Total	35.4	49.9, 9.4	33.5	12.4, 7.7	10.01, 10.3	21.6

En orden de izquierda a derecha, atendiendo a las columnas, se advierte que la participación de la mujer es considerablemente menor en los centros públicos de investigación (31.5 %) y las mayores se encuentran en las universidades federales y las instituciones privadas. Como ya se ha señalado, estas variaciones contribuyen a enriquecer la veta de los estudios que toman en cuenta las distintas cuotas de participación entre los sexos. Al parecer, la menor participación femenina ocurre en los centros de investigación donde las labores docentes son pocas y se centran en el posgrado, dado que su misión es la producción del conocimiento. Esto sugiere la hipótesis de que una parte

del «techo de cristal», ya advertido, proviene de una diferenciación en el tipo de actividad específica: investigación o docencia en licenciatura. Solo es una conjetura, pero la desagregación permite postularla.

Al observar la edad, las diferencias no son muy notables. Si el valor promedio es de casi 50 años, las instituciones federales y las tecnológicas están un poco por arriba, y las demás algo menos que el valor promedio. Los datos referentes a 1992 en cuanto a promedio de edad de los tiempos completos, cercano a 42 años, hacen pensar que, si son 17 años los que separan ambas muestras, los retiros no han sido abundantes, y por ende la planta tiende a ser mayor. Nada de raro hay en que se crezca, pero sí preocupa o al menos interesa despejar si esta constancia deriva de la ausencia de condiciones adecuadas de jubilación en general —dado que se pierden los estímulos y las fuentes de ingresos adicionales, incluido el SNI para quienes pertenecen a él— y conlleva a la ausencia de una política pautada de reclutamiento en general o en cada institución.

El grado máximo en 2007, visto como la proporción de doctores por tipo de establecimiento, muestra diferencias agudas, pero al menos una es perfectamente comprensible: la casi totalidad de los académicos en los centros públicos de investigación son doctores. En los demás tipos, los tiempos completos en las federales tienden a ser casi la mitad. Las estatales se acercan a un tercio. En los tecnológicos hay casi uno de cada 10. Y en las particulares se aproximan a una cuarta parte.

Es posible abrir líneas de explicación iniciales para estas diferencias. En las instituciones federales, hay una más antigua política por elevar las credenciales de sus profesores, o sus modelos, como el de la UAM, lo requieren.¹⁴ El foco central de atención de los programas oficiales para elevar los grados académicos fueron las universidades estatales. Su aproximación a uno de cada tres, como se observa más adelante, no tiene parangón con su situación hace 17 años.

Puede ser sorprendente, o inesperado desde una visión estereotipada, el hecho de que las instituciones particulares tengan tantos doctores. Es así, al menos en principio se puede entender por la necesidad de cumplir con estándares internacionales con los que son evaluadas. Habrá que ver si los doctores

¹⁴ Si en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), por ejemplo, se determinó desde su fundación que el personal académico habría de ser docente e investigador, la tendencia a grados altos es comprensible, aunque no haya podido conseguirla en los primeros años de su existencia.

de las instituciones particulares se dedican principalmente a la investigación, o bien son los encargados de labores de coordinación o gestión académicas en ciertos casos.¹⁵ En los institutos tecnológicos, por las profesiones que se cultivan, y dado que la política oficial no ha estado dirigida a ellos, se encuentra el valor menor.

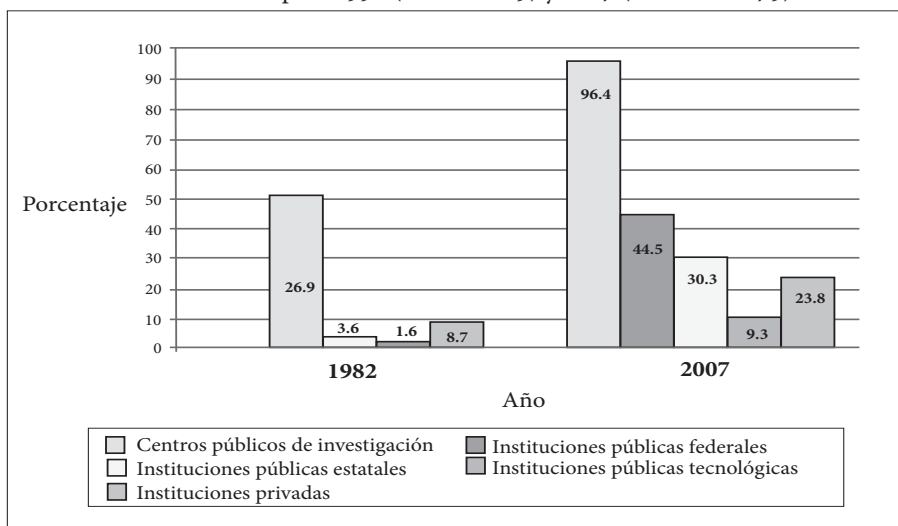
La variación entre establecimientos, tomando en cuenta distintos indicadores, es una manera de mirar la diversificación. Sin embargo, es posible observar, dada la posibilidad de comparar en esta variable (el grado máximo) el año de 1992 con 2007, que las transformaciones por tipo de institución son en algunos casos radicales, y en otros muy significativas. Esto se muestra con claridad en la figura 6.

La política tan intensa y sostenida en pos incrementar los grados de los profesores en activo y la dotación social mucho más amplia de posgraduados en México conducen a modificaciones notables en la proporción de doctores. El salto entre 3.6% en 1992, a 30.3% en las universidades estatales en 2007 —26.7 puntos porcentuales más— implica un crecimiento anual promedio de 1.78 puntos. En los otros tipos institucionales se reportan cambios no menores. Todo esto lleva a profundizar la importancia de estudiar estas variaciones tan notables. ¿Cuántos de los nuevos doctores en las universidades estatales son profesores en activo a los que se apoyó para obtener el grado? ¿A cuánto ascienden los nuevos contratos ya con el doctorado terminado? ¿En qué disciplinas? ¿A qué edades? Y estas mismas preguntas son pertinentes para los demás sectores.¹⁶

¹⁵ No hay que perder de vista que el sector de instituciones privadas, en la encuesta de 2007, por razones de acuerdo con los otros países, conduce al estudio de las más consolidadas, pues fue requisito de ingreso en el universo para ser seleccionadas aleatoriamente, solo aquellas en que se cumpliera cierta cuota de tiempos completos, lo cual dejó a la mayoría fuera del estudio. En la muestra de 1992, el criterio de ingreso de las IES privadas también estuvo orientado a conocer la manera en que se desarrollaba la vida académica en las más antiguas o consolidadas.

¹⁶ En 1992 no se tiene el dato para los actuales centros públicos de investigación.

Figura 6. Personal académico de tiempo completo con doctorado por tipo de institución, para 1992 (NEIPA= 609) y 2007 (NRPAM= 1175)



Al estudiar minuciosamente este aspecto, cosa que ya se puede hacer con las dos bases comparables y toda una serie de variables de control —como se ha sugerido previamente—, se puede tener un acercamiento a un resultado de investigación urgente. Si predominó en estas dos décadas la formación superficial, arrastrada por el dinero adicional (ingresos no salariales) y prestigio que otorga al individuo, y el impacto que tiene en los indicadores institucionales de los que se derivan, a su vez, recursos y diplomas oficiales que otorgan prestigio a las casas de estudio; o bien, si lo mayoritario fue el predominio de formaciones sólidas y bien pensadas por parte de espacios colegiados de planeación reales, no imaginarios, y su variación por establecimientos, disciplinas y periodos. De esto depende, en buena medida, el tipo de reproducción esperable en la academia mexicana. Por ello este análisis resulta tan relevante.

Por otro lado, es preciso relacionar el nivel de estudios con las actividades que se desarrollan. Si el doctorado implica alta habilitación para investigar, y un gran número de doctores se concentra solo en la docencia de licenciatura, puede presentarse una tendencia más credencialista que modificadora de las actividades del personal académico. ¿En la misma medida y a igual velocidad se ha modificado la infraestructura institucional para tantos investigadores nuevos, doctores jóvenes o recién doctorados con años previos de vida

académica? También puede derivar este crecimiento tan grande del debatible supuesto de que la docencia y la investigación son inseparables, o que el investigador, *per se* y con doctorado, es mejor docente.

Se puede ligar esta reflexión con la noticia de pertenencia al SNI. La menor distancia entre proporción de doctores y pertenencia al SNI se da en los centros públicos de investigación. En todos los demás tipos de establecimientos la diferencia es amplia. No se trata de postular que ha de ser equivalente el número de doctores con el número de integrantes del SNI, pero puede ser una variable aproximada de control respecto del impacto de las formaciones al más alto nivel con producción reconocida por las comisiones del Sistema. Y hay que insistir en que es una aproximación porque no es adecuado hacer del doctorado ni de la pertenencia al SNI signos inequívocos de calidad: son indicadores, y lo que importa no es tanto ser doctor o alcanzar el nivel III, sino lo que se hace cada día en los espacios institucionales con los estudiantes, los colegas, las indagaciones y las redes que rebasan las fronteras del establecimiento. De nuevo, se abren amplias zonas para realizar investigación y datos para poner en correspondencia las conjeturas con aproximaciones ordenadas a la realidad.

Como se puede ver en la tabla 4, hay una diversidad de valores en los distintos tipos de establecimientos. Más allá de su estudio a detalle, la diversificación de la educación superior en México va avanzando, y este es otro asunto importante. ¿Es sostenible un diseño de políticas uniforme ante esta variedad de contornos de trabajo académico? Cuando sea posible mostrar los resultados que combinen el tipo de institución con las disciplinas, la diversidad volverá, pero incrementada, requiriendo del lado de la investigación mejores modelos teóricos, y exigiendo, para los políticos, una sensibilidad hasta ahora escasa para diseñar iniciativas diferentes.

Es preciso atender la distinción necesaria entre los significados de las nociones de diversidad, diferenciación y segmentación. La diversidad de tipos institucionales es, en principio, positiva, pues la riqueza de modalidades en la educación superior puede ser indicio de las distintas tareas que en conjunto requiere un sistema (nacional, regional o estatal), para no agotarse en un solo modelo: reduce la homogeneidad y enriquece. La diferenciación puede tener un sentido positivo —en íntima relación con la diversidad, dado que se puede entender lo diferente como diverso— o bien negativo, en tanto refiera a diferentes exigencias de calidad. La calidad de un instituto tecnológico ha de ser tanta como la de un centro público de investigación. Lo diferente no ha de ser

lo adecuado con que lleva a cabo sus tareas ni tampoco su importancia social específica, sino sus objetivos.

El riesgo mayor que existe en todo sistema diversificado es que caiga en una segmentación, o peor, en una segregación que impida la comunicación entre los diversos, la sinergia resultante de la diversidad coordinada de manera inteligente y, por tanto, genere estratos comunicados y de calidad incomparable en los servicios y destino probable en el empleo o en la calidad de vida. La metáfora con la sociología general sería con un sistema de castas, en el que una vez nacido (inscrito) en una casta (tipo institucional) las posibilidades de vida (aprendizaje e infraestructura suficiente) son no se diga incomparables, sino inconmensurables y sin posibilidad alguna de movilidad.

Si se acepta esta distinción, y se emplea en relación a los términos y condiciones para la vida académica y su relación con los objetivos institucionales de los diversos tipos, una pregunta que no se puede eludir es si el país cuenta o está construyendo un sistema de educación superior diverso, diferenciado en términos positivos; o bien, la tendencia es hacia una segmentación que, en el peor de los casos, esté conducida de la mano, o arrastrada, por la aguda desigualdad social que caracteriza al país y que se está ampliando.¹⁷

En íntima relación con lo antes expuesto en referencia al sistema en su conjunto, las preguntas sobre la diversidad, diferenciación o segmentación de condiciones para la carrera académica son pertinentes. ¿Castas, segmentos, estratos, diversos caminos, diferentes rutas, pero reconocidas en su específica calidad? No da igual lo que se pueda responder.

¿La asociación entre cierto grado académico más la pertenencia al SNI, adjuntos a un perfil deseable, becas y estímulos institucionales no produce una elite alejada del resto de los académicos mexicanos? El riesgo es que no se trate solo de una elite, sino de un segmento inalcanzable por la mayoría y que, pese a la imposibilidad de alcanzarlo, se instituya como el perfil a conseguir, so pena de no ser un verdadero académico. Por otro lado, la segmentación puede llegar por la vía de las actividades, dando a la docencia —sobre todo en licen-

¹⁷ Al escribir este documento se ha dado a conocer que, en la medición de 2008 realizada por el Consejo Nacional para la Evaluación de las Políticas Sociales (CONEVAL, s.f.), aún sin iniciar la crisis global que padecemos y estamos padeciendo, sino como producto de la crisis alimentaria (incremento de los alimentos básicos en 2008), ya cerca de la mitad de la población se encuentra en pobreza de patrimonio, y cerca de 20 millones en pobreza alimentaria. Uno de cada dos mexicanos no tiene lo suficiente para cuidar como es debido su salud, educación y alimentos, y dos de cada 10, no obtienen recursos para consumir una canasta mínima de satisfactores.

ciatura— un valor muy bajo en comparación con el desarrollo de actividades de investigación. El sistema requiere buenos generadores de espacios para el aprendizaje, tanto como académicos que especialicen su trabajo en ensanchar las fronteras del conocimiento, y aquéllos que sean diestros en la vinculación con los sectores productivos.

Si el desarrollo preferente de una función se convierte en signo de estatus, la tendencia a la segmentación resulta lógica. Hay signos de ello y es la docencia —el sitio donde se cultivan las nuevas vocaciones científicas y humanísticas— la que ha resultado no justamente apreciada al momento de evaluar el tipo de académico que se pretende que sea mayoritario. De nuevo, diversidad, por supuesto. Una sana diferenciación es enriquecimiento, pero la segmentación no contribuye, al contrario contiene con la construcción de un sistema de educación superior sólido.

¿CONCLUSIÓN?

A lo largo de este artículo han sido anotadas vetas para la indagación futura cada vez que la nueva información rompía lo esperable para el sentido común, confrontaba postulados generalizados o dejaba abiertas muchas aristas que remiten a la necesidad de modelos de análisis más complejos.

Si el proyecto RPAM, con sus indudables avances, logra establecer una nueva agenda para la investigación sobre la profesión académica a partir de una clara muestra de la reconfiguración que ha ocurrido —y está ocurriendo— en nuestros días, habrá logrado un propósito central de toda investigación: generar preguntas nuevas y mejor planteadas.

Esa agenda de investigación ya tiene condiciones para ser fructífera, e incluso para establecer ciertos umbrales por donde es más probable que evolucione la profesión académica en México, lo cual podría auxiliar a las autoridades para calcular la acción estatal e institucional factible, y rebasar así la frecuente tendencia que descansa en la voluntad del funcionario en turno.

Es preciso, por lo analizado, apostar por la diversidad. No satisfacerse con el reporte de cambios en los indicadores, sino relacionar este insumo con estructuras de asimilación que los hagan comprensibles y permitan desentrañar su sentido dominante. Aportar a los interesados la información de tal manera que su riqueza no se agote en una serie de reportes o un libro y varios artículos para especialistas, sino que sea parte y patrimonio, en su momento, de los

académicos, y, sobre todo, que haga posible la comprensión de un fenómeno social muy importante: la reconfiguración de un papel social que estaba en fases de conformación relativamente iniciales cuando las fuerzas del cambio lo impactaron y modifican tendencias antes previstas.

¿Quiénes son los académicos mexicanos? Un mosaico: diversidad ordenable pero no de cualquier manera. Son sujetos y actores, sí, pero también espectadores y rehenes de fuerzas ajenas pero influyentes en su quehacer; socios, aliados o rebeldes ante lo que sucede. Una profesión en construcción que, mientras se construye, ha de generar condiciones para reconfigurar lo que aún no se había solidificado. Un reto para la investigación, un campo para el estudio de la conformación de actores sociales.

¿Conclusiones? No hay. Se está en el terreno de las preguntas, las paradojas y la búsqueda. Ese terreno en el que la REDIE es una parcela importante: la del diálogo, la crítica y el enriquecimiento intelectual.

REFERENCIAS

- Becher, T., y Trowler, P. R. (1996). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Culture of Disciplines*. Philadelphia: The Society for Research into Higher Education-Open University Press.
- Bensusán, G., y Ahumada Lobo, I. (2006, abril-junio). «Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico». *Revista de la educación superior*, Vol. XXXV(2), No. 138, 7-35.
- Boltvinik, J. (1995). «La satisfacción de las necesidades esenciales en México en los setenta y ochenta». En P. Moncayo y J. Woldenberg (Eds.), *Desarrollo desigual y medio ambiente* (pp. 99-176). México: Ediciones Cal y Arena.
- Brennan, J. (2006). «The Changing Academic Profession: The Driving Forces». En A. Arimoto (Ed.), *Reports of the Changing Academic Profession Project Workshop on Quality, Relevance, and Governance in the Changing Academia: International Perspectives* (COE Publication Series 20, pp. 37-44). Hiroshima, Japón: Hiroshima University, Research Institute for Higher Education.
- Brunner, J. J. (1989) *Universidad y sociedad en América Latina* (Colecc. Ensayos No. 17). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

- Clark, B. R. (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (s.f.). *Medición de la pobreza*. Consultado 29 de junio de 2009. Disponible en: http://www.coneval.gob.mx/coneval2/htmls/medicion_pobreza/Home-MedicionPobreza.jsp.
- Galaz Fontes, J. F. (1999). «La experiencia universitaria y la profesión académica». *Revista electrónica de investigación educativa*, 1(1). Consultado 29 de junio de 2009. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-galaz.html>.
- _____, Gil Antón, M., Padilla González, L. E., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L., Martínez Stack *et al.* (2008, noviembre). «Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: Una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas». *XXXII Sesión ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*, Villahermosa, Tabasco.
- García Salord, S. (1998). «Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales». Disertación doctoral no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- _____, Grediaga Kuri, R. y Landesmann Segall, M. (2003). «Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento, 1993-2002». En P. Ducoing Watty (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 113-268). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- _____, Landesmann, M. y Gil Antón, M. (1993). *Académicos*. México: Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Gil Antón, M. (1996). «The Mexican Academic Profession». En P. G. Altbach (Ed.), *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries* (pp. 307-339, 728-730) Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- _____. (1997). *Conocimiento científico y acción social. Crítica epistemológica a la idea de ciencia social en Max Weber*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2000). «Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?» *Revista electrónica de investigación educativa*, 2(1).

- Consultado 29 de junio de 2009. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>.
- _____, *et al.* (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- _____, (2005). «La carrera académica en la UAM: un largo y sinuoso camino». Documento no publicado, Universidad Autónoma Metropolitana, Rectoría General, México.
- _____, Galaz Fontes, J. F., Padilla González, L., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L., Martínez Snack, J. *et al.* (2009, marzo-abril). «La profesión académica en México: continuidad, cambio y renovación». Documento presentado en el Seminario Internacional «El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes», Buenos Aires, Argentina.
- Grediaga Kuri, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Grediaga Kuri, R., Rodríguez Jiménez, J. R., y Padilla González, L. E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Kent, R. (1986). *Los profesores y la crisis universitaria*. Cuadernos Políticos, 46, 41-54.
- Landesmann, M. (1997). «Identites academiques et generation. Le cas de enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)». Disertación doctoral no publicada, Université de Paris X, Nanterre, Francia.
- Paz, O. (1978, abril). «El ogro filantrópico». *Revista Vuelta*.
- Red de Investigadores sobre Académicos. (s.f.). Documentos generados en el contexto del proyecto La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, RPAM. Consultado 29 de junio de 2009. Disponible en: http://www.rdisa.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=25.
- Schuster, J. H. (2001). «Excursiones históricas en la educación superior en Estados Unidos de Norteamérica». *Revista electrónica de investigación educativa*, 3(2). Consultado 29 de junio de 2009. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schuster.html>.

México: retrato de una profesión subordinada

Jesús Francisco Galaz Fontes, Juan José Sevilla García,
Laura Elena Padilla González, José Luis Arcos Vega,
Manuel Gil Antón, Jorge Gregorio Martínez Stack

INTRODUCCIÓN

Los académicos, sin importar cuán orientados a una disciplina puedan estar, trabajan en instituciones de educación superior (IES) y esto repercute en su trabajo (Clark 1987). Es natural, pues, considerar la administración y gestión y el gobierno de las IES como un factor importante para comprender y mejorar el trabajo de los académicos. Dando seguimiento a la Encuesta Internacional Carnegie de la Profesión Académica de 1992 realizada en México (Gil-Antón 1996), este capítulo explorará algunos aspectos clave de la administración y gestión y del gobierno en las IES mexicanas basados en los resultados de la Encuesta de la Profesión Académica en Transición (PAT) 2007 (Galaz-Fontes *et al.* 2009). Aunque las percepciones de los académicos no reflejan desapasionadamente la «realidad» de las prácticas de una institución, reunir los puntos de vista expresados por cada académico permite la construcción de la perspectiva del profesorado, que para todas las razones prácticas constituye «su» realidad.

El capítulo está organizado en siete secciones. La sección 1 presenta un panorama general de la educación superior mexicana, incluyendo las principales políticas públicas que han promovido su reciente desarrollo y el de la profesión académica. Después de la sección 2, la cual describe brevemente la metodología de la Encuesta PAT 2007 mexicana, la sección 3 presenta información que tiene que ver con la orientación académica de su trabajo, con las actividades desempeñadas y con la manera en la que los académicos perciben sus condiciones laborales. La sección 4 trata acerca de la toma de decisiones y de la influencia de los académicos dentro de sus instituciones, mientras que la

sección 5 alude a cómo ven los académicos la forma en la que sus instituciones abordan varias tareas de administración y gestión. La sección 6 explica en detalle la afiliación institucional, la apreciación de la profesión y la satisfacción en el trabajo. Por último, la sección 7 resume la información presentada, plantea varios temas que requieren de estudio adicional, y presenta algunas consideraciones prácticas para el mejoramiento de la administración y gestión, y el gobierno de las IES mexicanas.

EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

Con una historia que data de mediados del siglo XVI, la educación superior mexicana contemporánea emerge durante la segunda mitad del siglo pasado. Para proporcionar una descripción de ella, esta sección está dividida en tres partes: desarrollos recientes y estado actual; gobierno y gestión institucional; y, finalmente, las principales políticas públicas de educación superior recientes identificadas como los conductores centrales de cambio a nivel de sistema, institucional, y del profesorado.

El sistema mexicano de educación superior: desarrollos recientes y estado actual

La educación superior mexicana ha cambiado considerablemente desde la década de los sesenta. Mientras que en 1960 existían 78 IES, una matrícula de alrededor de 78 800 estudiantes a nivel licenciatura, y aproximadamente 10 800 puestos académicos, de los cuales los contratos de tiempo completo eran prácticamente inexistentes, en 2004 las cifras correspondientes fueron 2047 instituciones, alrededor de 2 384 900 estudiantes cursando una licenciatura, y alrededor de 251 700 puestos académicos, de los cuales casi 28 % eran de tiempo completo (Galaz-Fontes *et al.* 2007).

Aunque no existe un sistema de clasificación acordado (Grediaga-Kuri *et al.* 2003), las IES son diferenciadas *de facto* (i.e., ANUIES 2006). Las IES mexicanas generalmente se clasifican en instituciones públicas y privadas y, después de eso, se utilizan clasificaciones alternativas. En este estudio hemos agrupado a las IES mexicanas en cinco tipos que difieren en cuanto a su régimen, enfo-

que disciplinario, nivel de programa atendido, e involucramiento en investigación (ver tabla 1).

La educación superior mexicana fue sujeto, después de principios de los ochentas, de políticas públicas emanadas de la transformación de un Estado benevolente a uno en el cual el financiamiento público, particularmente desde alrededor de 1990, ha sido cada vez más dependiente del desempeño y la evaluación institucional (Mendoza-Rojas 2002). Al mismo tiempo, y mientras las políticas públicas intentaban incrementar la matrícula, mejorar la calidad y hacer que la educación superior tuviera más relevancia socialmente (Rubio-Oca 2006b), tuvo lugar una renovada expansión y diversificación de la educación superior. Las nuevas políticas le permitieron al gobierno federal retomar el control de la educación superior pública (Navarro 2005) y, a pesar de su discurso acerca de la autonomía institucional, actualmente micro administra las IES públicas en un grado importante (López-Zárte y Casillas 2005).

Tabla 1. Principales características de las instituciones de educación superior mexicanas

Tipo institucional	Control	Enfoque disciplinario	Nivel de programa	Involucramiento en investigación
Centros de investigación públicos	Público	Especializado	Posgrado, principalmente doctorado	Muy alto
Instituciones federales públicas	Público	Todas las disciplinas	Licenciatura, posgrado (tanto maestrías como doctorado)	Alto
Instituciones estatales públicas	Público	Todas las disciplinas	Licenciatura, posgrado (principalmente maestrías)	Moderado
Instituciones tecnológicas públicas	Público	Ingeniería	Licenciatura, posgrado (principalmente maestrías)	Poco
Instituciones privadas	Privado	Todas las disciplinas	Licenciatura, posgrado (principalmente maestrías)	Moderado

Gobierno en las instituciones de educación superior mexicanas

Asociados con la tipología de las IES mexicanas citada anteriormente, es posible identificar tres grupos de instituciones de acuerdo a sus patrones de gobierno: (1) instituciones autónomas federales y estatales; (2) instituciones dependientes de oficinas gubernamentales (instituciones federales y tecnológicas públicas) y, por último, (3) instituciones privadas.

En el primer grupo, las IES autónomas tienen la facultad constitucional de gobernarse a sí mismas. Hace tres décadas contaban con autonomía financiera, administrativa y académica. Hoy en día, sin embargo, el ejercicio del presupuesto es detenidamente fiscalizado y los programas públicos imponen cláusulas tanto administrativas como académicas sobre muchas actividades institucionales. En general, la colegialidad es más prevaleciente en las instituciones autónomas federales que en las estatales. En estas instituciones la estructura académica de toma de decisiones funciona con regularidad, aunque su impacto en cuestiones institucionales importantes no siempre es como debería ser.

En el segundo grupo, las instituciones dependen directamente de un órgano del gobierno, ya sea a nivel federal o estatal. En ambos casos, existe por lo general algo de actividad colegial formal pero las decisiones clave a menudo son tomadas por aquellas dependencias de las cuales se deriva la autoridad. Los académicos que trabajan en instituciones tecnológicas públicas son usualmente miembros del mismo sindicato de maestros que opera en el sector público a nivel de educación básica, una situación que por lo general funciona en contra de la colegialidad. Sin embargo, los centros de investigación públicos se caracterizan por una participación académica considerable.

Por último, las instituciones privadas de élite comúnmente tienen cuerpos colegiados que se ocupan de temas académicos. Sin embargo, tales cuerpos rara vez influyen en el rumbo de la institución. Las instituciones privadas no de élite o IES privadas que absorben la demanda residual, por otra parte, son administradas por lo general como un negocio en el cual los académicos son tratados como trabajadores industriales de cuello azul, mal pagados y tratados de mala manera (Gil-Antón 2008).

Políticas públicas de educación superior: impulsores de cambio en la profesión académica

En un contexto de menor financiamiento para programas públicos, matrícula en aumento, políticas públicas basadas en el desempeño, y una expectativa acentuada de relevancia, la profesión académica mexicana ha cambiado en línea con la educación superior (Brennan 2006). No obstante, ha sido en gran medida reactiva al cambio, en lugar de proactiva (Metzger 1987; Gil-Antón 1997).

A nivel institucional, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), con su énfasis en mejorar la capacidad académica (perfil y desempeño en investigación de los académicos) y competitividad académica (programas académicos acreditados), fue establecido en 2001 (Rubio-Oca 2006a). Al mismo tiempo, el PIFI también motivó a las instituciones a mejorar sus procedimientos administrativos y a usar los fondos públicos de una manera eficiente, promoviendo una cultura de la evaluación que ha enfatizado la transparencia, la rendición de cuentas, e impulsaba la reorganización estructural en las IES públicas. Pese a los cambios impresionantes oficialmente asociados a este programa, no está claro que este haya tenido un impacto positivo general en los procesos educativos y en los procedimientos administrativos (Díaz-Barriga *et al.* 2008; Porter 2003).

A nivel de los académicos, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado, (PROMEP) (Urbano-Vidales *et al.* 2006) fue diseñado en 1996 para incrementar el número de académicos de tiempo completo (TC) altamente calificados en las IES públicas. Actualmente está dirigido a incrementar el número de profesores de tiempo completo con un «perfil deseable» (un académico con título de posgrado involucrado, de «forma equilibrada», en enseñanza, tutorías, investigación y gestión académica). Para este fin ha (i) promovido políticas de contratación más demandantes y ha otorgado becas a profesores de TC en servicio para emprender estudios de posgrado, (ii) creado un sistema de reconocimiento por medio del cual los académicos con un «perfil deseable» reciben apoyo financiero, y (iii) fomentado la colaboración académica mediante grupos de académicos de acuerdo a su «nivel de consolidación». Mientras que en 1998, alrededor del 8 % de todos los profesores de TC en las universidades públicas estatales poseían un doctorado, para 2006 dicha proporción se había incrementado a 22 % (SEP, 2006). Sin embargo, existe una preocupación, acerca de la calidad de los programas de posgrado en los cuales los profesos-

res actuales obtienen grados más altos, las condiciones institucionales bajo las cuales trabajan y, finalmente, el impacto que estos esfuerzos han tenido en la calidad de la enseñanza y la investigación (Gil-Antón 2000). Por otra parte, a pesar de la conveniencia financiera de ser parte de un «cuerpo académico consolidado», muchos profesores perciben la política correspondiente como una imposición, sintiéndose obligados a simular la existencia de un cuerpo académico con objeto de calificar para recibir fondos.

Finalmente, desde principios de los 90, las políticas federales han creado suplementos salariales académicos basados en la productividad científica y la calidad educativa (Kent-Serna 1993). No obstante, una gran preocupación con esta estrategia es que el ingreso proveniente de los sistemas de pago al mérito, incluyendo la membresía al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), pueda representar hasta el 60% del total del ingreso de un académico de tiempo completo con doctorado, miembro de esta pequeña «élite» (Gil-Antón 2002). Otros temas debatidos incluyen la percepción general de que estos sistemas favorecen la investigación por encima de la enseñanza, tienen serios problemas técnicos y han tendido a promover la simulación (Cordero-Arroyo *et al.* 2003).

METODOLOGÍA DE LA ENCUESTA PAT 2007 EN MÉXICO

Miembros de la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA) tradujeron, adaptaron y dirigieron el cuestionario internacional utilizado. La Red también contribuyó a la definición de los criterios bajo los cuales los académicos fueron muestreados. Con base en los formatos 911 del año 2005,¹ fueron identificadas 2029 IES y 93 009 académicos de tiempo completo y medio tiempo (TC/MT). Como estaba estipulado en el Proyecto PAT, las instituciones para la formación de profesores (normales), las instituciones de 2 años y las instituciones con menos de 20 profesores de TC/MT fueron excluidas. De esta manera, 379 IES y 79 389 miembros de la academia de TC/MT constituyeron el universo institucional y académico para el estudio (ver tabla 2). Las instituciones privadas

¹ Los formatos 911 son una serie de cuestionarios recabados anualmente de forma obligatoria, conjuntamente administrados por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

incluidas en el estudio consistieron principalmente en instituciones privadas de élite (Muñoz-Izquierdo *et al.* 2004).

Tabla 2. Universo institucional y de académicos para la Encuesta PAT 2007

Tipo de institución	IES 4 años y de posgrado con al menos 20 profesores de TC/MT			
	Instituciones		Académicos	
	N	%	N	%
Centros de investigación públicos	34	8.9	4229	5.3
Instituciones federales públicas	14	3.7	19 102	24.1
Instituciones estatales públicas	53	14.0	31 062	39.1
Instituciones tecnológicas públicas	136	35.9	12 666	16.0
Instituciones privadas	142	37.5	12 330	15.5
Total	379	99.9	79 389	100.0

En proporción al número de académicos trabajando dentro de cada tipo de institución, se tomó una muestra de 101 IES en la primera etapa de un diseño de muestreo de dos etapas (Abraham *et al.* 2002). Con apoyo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se obtuvieron listas de académicos de cada institución muestreada y se generó una muestra final del profesorado de 2826 académicos. A estos académicos se les pidió después, por medio de miembros de la Red o de entrevistadores capacitados, responder un cuestionario del estudio en versión impresa o electrónica. El cuestionario se aplicó de octubre de 2007 a mayo de 2008. Aun cuando 2114 cuestionarios fueron recuperados, 1973 (93%) fueron utilizables, para una tasa de respuesta efectiva de 69.8% (ver tabla 3). Los casos fueron ponderados para garantizar que la distribución de los académicos por tipo de institución en la muestra fuera equivalente a la del universo.

Tabla 3. Muestras de instituciones y académicos diseñadas y obtenidas para la Encuesta PAT 2007				
	Muestra diseñada de IES de 4 años y posgrado con por lo menos 20 académicos de TC/MT		Muestra obtenida de IES de 4 años y posgrado con por lo menos 20 académicos de TC/MT	
	Instituciones		Académicos	
Tipo de institución	N	%	N	%
Centros de investigación públicos	6	5.9	143	5.1
Instituciones federales públicas	14	13.9	710	25.1
Instituciones estatales públicas	45	44.6	1101	39.0
Instituciones tecnológicas públicas	18	17.8	432	15.3
Instituciones privadas	18	17.8	439	15.5
Total	101	100	2826	100.0

TRABAJO ACADÉMICO Y CONDICIONES LABORALES

En esta sección se presentan datos acerca de la orientación académica del profesorado mexicano, el tiempo invertido en distintas actividades y la percepción que tienen de sus condiciones laborales.

Orientación académica

La enseñanza y la investigación son actividades medulares en el trabajo académico. Braxton (1996) ha subrayado la tensión que existe entre estas actividades, pero otros autores, inspirados por el Reporte Boyer (1990), han propuesto una definición más inclusiva del trabajo académico (Paulsen 2001). La orientación hacia la enseñanza/investigación o la preferencia académica está relacionada

con la forma en la que los académicos conciben su trabajo, así como también al tipo de institución en donde se involucran en este.

En general, los resultados de la encuesta PAT indicaron que 55.5 % de los académicos de TC mexicanos prefieren la docencia (en primer lugar o ambas, pero inclinándose por la enseñanza) por encima de la investigación. De manera global, las preferencias académicas no han cambiado mucho durante los últimos 15 años, en la Encuesta Carnegie de 1992 el porcentaje de académicos de TC que prefirió la enseñanza fue de 59.1 %. Por otra parte, mientras que 44.5 % de los académicos entrevistados en 2007 reportaron una preferencia combinada por la investigación, la preferencia exclusiva por la investigación fue de solo 6.9 %, algo para preocuparse en un momento en el cual la economía depende en gran medida de la producción y aplicación del conocimiento.

Aun cuando las diferencias de género fueron bajas en la mayoría de los casos, la orientación académica estuvo claramente diferenciada por el tipo de institución. Casi todos los académicos en los centros públicos de investigación prefirieron la investigación por encima de la enseñanza (96.5 %), seguidos por los académicos en las instituciones públicas federales (54.1 %). Los académicos en los otros tres tipos de instituciones estuvieron más orientados hacia la enseñanza: 76.6 % de aquellos en instituciones públicas tecnológicas, 69.8 % en instituciones privadas y 56.5 % en instituciones públicas estatales. El grado máximo de estudios obtenido por el encuestado también hizo la diferencia, mientras menor el grado académico reportado, mayor el porcentaje de académicos que prefirieron la enseñanza por encima de la investigación. Así, 81.4 % de los académicos cuyo grado máximo de estudios fue de licenciatura prefirieron la enseñanza, mientras que únicamente 20.8 % de quienes tenían un doctorado la prefirieron.

Tiempo empleado en actividades profesionales

De acuerdo con la encuesta, la enseñanza es la actividad central de los académicos de TC mexicanos, pues reportaron una media de 43.0 horas trabajadas por semana, una mediana de 20.0 horas por semana frente a grupo y otras actividades relacionadas con ello. La enseñanza estuvo seguida por la investigación y la administración (incluyendo la vida colegiada), ya que la mitad de los académicos encuestados reportaron dedicar al menos 8.0 y 5.0 horas por semana a estas actividades, respectivamente.

Al ser comparados, los resultados de la PAT 2007 mexicana, con los resultados Carnegie de 1992, indicaron que los académicos de TC han aumentado su involucramiento en la enseñanza (medianas de 20 *versus* 16 h por semana). Al mismo tiempo, hubo una disminución en el tiempo dedicado a la investigación, pues las medianas dedicadas a la investigación disminuyeron de 10 a 8 horas por semana de 1992 a 2007. Por último, mientras que en 1992 la mitad de los académicos dedicó al menos 3 h por semana a actividades relacionadas con servicio, en 2007 solo 18.0 % reportó tal involucramiento en estas actividades. Esto es particularmente penoso dada la gran expectativa de relevancia social para el trabajo académico.

La orientación académica y las horas dedicadas a la enseñanza y la investigación siguieron el mismo patrón de variación en relación al tipo de institución. Los académicos orientados hacia la investigación se localizaron en las instituciones donde el tiempo dedicado a esta fue mayor, particularmente en los centros públicos de investigación, cuyos académicos reportaron una mediana considerablemente más elevada (20.4 h) que los académicos en las instituciones públicas federales y estatales (12.0 y 8.0 h). Al mismo tiempo, los profesores orientados a la enseñanza fueron localizados en instituciones (públicas tecnológicas y privadas) en donde las horas dedicadas a la enseñanza eran mayores (medianas de 29.0 y 24.0 h). En cuanto al tiempo en tareas administrativas y vida colegiada, los académicos en las instituciones privadas reportaron dedicar más tiempo a dichas actividades (mediana de 7.0 h por semana).

También hubo una fuerte relación entre el grado máximo de estudios y el número de horas invertidas en la enseñanza y la investigación. Los académicos con grado de doctorado o posdoctorado reportaron menos horas dedicadas a la enseñanza (mediana de 16 y 13 h por semana) y más dedicadas a la investigación (mediana de 15 y 20 h por semana), que aquellos que contaban, como máximo, con un grado de maestría o licenciatura (mediana de 24 y 25 h por semana enseñando, y 5 y 2 h por semana en investigación). Aunque el tipo de institución y el grado máximo de estudios tienen cada uno una contribución única a la variación tanto en orientación académica como en uso del tiempo, sin duda existe también un impacto conjunto de estas variables, pues el grado máximo de estudios varía considerablemente por tipo de institución.

Condiciones laborales

Las condiciones laborales constituyen un factor importante que influye en la forma en la que los académicos ven la administración y gestión y el gobierno de sus instituciones. Están organizadas en tres grupos: aquellas comunes al trabajo académico, aquellas más estrechamente relacionadas a la enseñanza y a la investigación y, finalmente, otras condiciones relevantes.

En primer lugar, proporciones intermedias de académicos calificaron el equipo de cómputo, los servicios bibliotecarios, las oficinas del profesorado y las telecomunicaciones como buenas/excelentes (48.0 %, 48.5 %, 44.5 % y 48.5 %). Por otra parte, el apoyo secretarial fue considerado como bueno o excelente por una proporción menor de los académicos entrevistados (34.9 %). Al considerar el tipo de institución, más de 50 % de los académicos en centros públicos de investigación e instituciones privadas reportaron que las condiciones previas eran buenas/excelentes. Para los centros públicos de investigación esta situación refleja el apoyo del Estado para involucrarse intensivamente en la investigación, mientras que para las instituciones privadas esto pudiera estar relacionado al imperativo de que deben contar con una buena infraestructura para poder atraer estudiantes. Los porcentajes más bajos con relación a todas las condiciones laborales mencionadas se encontraron entre los académicos que trabajan en instituciones públicas tecnológicas.

Con relación a las condiciones laborales directamente relacionadas con la enseñanza, las perspectivas de los académicos fueron similares y medianamente apreciadas en relación con los salones de clase y a la tecnología para la enseñanza (48.0 % y 43.2 % reportaron que eran buenas/excelentes), pero bajas con respecto a laboratorios, personal de apoyo en beneficio de la enseñanza y financiamiento para la enseñanza (37.3 %, 24.4 % y 18.6 %). Los académicos en las instituciones privadas y en los centros públicos de investigación fueron, de nueva cuenta, más positivos que los académicos en otras instituciones, siendo su opinión similar en cuanto a las condiciones laborales consideradas. Una vez más, los académicos en las instituciones públicas tecnológicas otorgaron las evaluaciones más bajas a casi todos los temas considerados.

La opinión de los académicos mexicanos fue, sobre todo, consistentemente baja en relación al equipo y herramientas de investigación, personal de apoyo, y los fondos para investigación (32.8 %, 19.0 % y 15.3 % de todo el profesorado reportó que tales aspectos eran buenos/excelentes). Como era de esperarse, los académicos en los centros públicos de investigación reportaron

una opinión más favorable, aunque no siempre elevada, en los aspectos mencionados (64.4 %, 42.7 % y 29.9 % los reportó como buenos/excelentes). Los académicos en instituciones privadas, aunque menos positivos acerca de su infraestructura de investigación, siguieron en opinión a la de aquellos en los centros públicos de investigación. Una vez más, los académicos en las instituciones públicas tecnológicas reportaron una menor calidad en todos los aspectos considerados.

En cuanto a la forma en la que el profesorado percibe el apoyo para acciones que estimulan vínculos entre la institución y la sociedad, y la movilidad académica (tanto nacional como internacional), las evaluaciones fueron generalmente bajas, con tan solo 18.3 %, 20.9 % y 19.7 % de todos los académicos reportando que tal apoyo era bueno/excelente. Considerando el tipo de institución, los académicos en instituciones privadas reportaron un apoyo bueno/excelente para acciones de vinculación más elevadamente (35.9 %), mientras que los académicos en los centros públicos de investigación vieron mayor apoyo para la movilidad académica, tanto nacional como internacional (40.8 % y 42.0 %). Una vez más, los académicos en las instituciones públicas tecnológicas dieron las evaluaciones más bajas a estos temas.

En general, los académicos mexicanos reportaron condiciones de trabajo de moderadas a menos que apropiadas, las cuales varían significativamente de acuerdo a la función académica y al tipo de institución. Mientras que la infraestructura educativa fue vista como apropiada, particularmente en instituciones privadas, los aspectos de apoyo fueron considerados con menor entusiasmo. Las condiciones para la investigación, por otra parte, fueron vistas como pobres por los académicos en conjunto, aunque los académicos en los centros públicos de investigación y, hasta cierto punto, aquellos en las instituciones privadas, reportaron una perspectiva más positiva. Sin embargo, está claro, que los académicos en las instituciones públicas tecnológicas perciben sus condiciones laborales menos positivamente. Las instituciones públicas federales y estatales estuvieron en algún punto entre estos dos extremos.

Con todo y estos resultados, un porcentaje regular de todos los académicos entrevistados vio que las condiciones laborales en general han mejorado o mejorado mucho desde el comienzo de sus carreras académicas (44.7 %). Aun cuando no existieron diferencias al momento de desagregar los datos por género, el tipo de institución sí hizo diferencia. De esta manera, mientras que 51.8 % y 49.9 % de los académicos en instituciones públicas estatales y en instituciones privadas vieron a las condiciones laborales que han mejorado, solo

26.6 % de los académicos en los centros públicos de investigación reportaron esto. Posicionados entre estos, 36.6 % y 38.1 % de los académicos en las instituciones públicas federales y públicas tecnológicas reportaron una mejora. Por último, existieron algunas diferencias según el grado máximo de estudio de los entrevistados. Mientras que 43.7 % y 49.9 % de los académicos con un grado máximo de estudios de licenciatura y maestría reportaron que las condiciones laborales en las IES han mejorado desde el comienzo de su carrera académica, 37.9 % y 33.0 % de los académicos con grados máximos de estudios de doctorado y posdoctorado reportaron lo mismo. De este modo, las cosas parecen haberse igualado de alguna manera para los académicos en las instituciones públicas estatales y en las privadas y, al mismo tiempo, para los académicos que no cuentan con un doctorado. Por supuesto, estas percepciones pueden haber sido influenciadas por distintas expectativas.

TOMA DE DECISIONES E INFLUENCIA DE LOS ACADÉMICOS

En las siguientes tres subsecciones presentamos cómo perciben los académicos mexicanos varios aspectos de la toma de decisiones institucionales, sus opiniones acerca del papel que juegan varios actores en la selección de administradores institucionales clave y, finalmente, sus puntos de vista acerca del nivel de influencia que tienen en la formulación de la política académica institucional.

Toma de decisiones en nombramientos y promociones académicas

Como muestra la tabla 4, el profesorado mexicano en general no percibe contundentemente que el nombramiento y promoción de académicos esté relacionado con los criterios tradicionales de calidad en la investigación y la enseñanza, pues solo 36.0 % y 34.2 % de ellos estuvieron de acuerdo/muy de acuerdo en que sus instituciones hacían énfasis en la calidad de la investigación y la enseñanza cuando tomaban decisiones relacionadas con el personal. Además, la relevancia práctica del trabajo llevado a cabo previamente por un colega, o su experiencia laboral externa, tampoco fueron vistas como algo en lo que se hiciera énfasis al momento de tomar decisiones relacionadas con el personal o de contratar nuevos académicos (28.2 % y 24.7 % estuvieron de acuerdo/muy de acuerdo con los temas respectivos). ¿Cuáles son, entonces, los criterios que

los académicos mexicanos ven que están siendo enfatizados por sus instituciones en la toma de decisiones relacionadas con el personal?

Tabla 4. Porcentajes de académicos que estuvieron de acuerdo/muy de acuerdo con afirmaciones de que varios criterios se usan en los nombramientos, promoción y contratación de académicos (N_T = 1973)				
	Énfasis de la institución al momento de tomar decisiones relacionadas con el personal			
	Calidad de la enseñanza	Calidad de la investigación	Relevancia práctica, aplicabilidad del trabajo	Experiencia laboral fuera de la academia (reclutamiento)
Todos los académicos	34.2	36.0	28.2	24.7
Género				
Masculino	33.6	34.2	27.8	23.6
Femenino	35.3	39.4	28.9	26.6
Tipo de institución				
Centros de investigación públicos	29.4	59.6	22.1	18.7
Instituciones federales públicas	33.3	45.7	27.1	15.8
Instituciones estatales públicas	32.0	31.8	27.7	25.0
Instituciones tecnológicas públicas	27.3	23.1	20.9	18.4
Instituciones privadas	52.1	36.4	42.5	45.7

Pese a esta situación general, la percepción de los académicos sobre los criterios usados para la toma de decisiones referentes al personal varió a través del tipo de institución. Más específicamente, un mayor porcentaje de académicos en instituciones privadas, que aquellos en instituciones públicas tecnológicas, reportaron que la calidad de la enseñanza era importante al tomar decisiones relacionadas con el personal (52.1% *versus* 27.3%). Así mismo, los académicos

en los centros públicos de investigación estuvieron más convencidos de que la calidad en la investigación era tomada en cuenta, especialmente cuando se les compara con aquellos en instituciones públicas tecnológicas (59.6 % *versus* 23.1 %). Por último, los académicos en instituciones privadas reportaron una percepción más firme de que los asuntos prácticos y la experiencia laboral externa eran considerados para tomar decisiones relacionadas con el personal y las contrataciones (42.5 % y 45.7 %), especialmente al compararlos con aquellos en instituciones públicas tecnológicas (20.9 % y 18.4 %) (ver tabla 4).

Aunque la disciplina del grado máximo de estudios de los entrevistados no hizo una gran diferencia en los temas incluidos en la tabla 4, la calidad en la investigación fue señalada por un porcentaje mayor de académicos en las ciencias físicas y médicas, particularmente al momento de compararlos con académicos en las ciencias administrativas, sociales y biológicas (43.5 % y 41.3 % *versus* 31.0 %, 32.8 % y 32.8 %). Al mismo tiempo, mayores porcentajes de académicos de derecho reportaron que la relevancia práctica era un criterio usado en decisiones relacionadas con el personal, particularmente al contrastarlos con académicos de ciencias de la vida (38.7 % *versus* 20.2 %).

La tabla 5 presenta información acerca de la opinión de los académicos con relación a cuál de los distintos actores tiene la mayor influencia en varias decisiones académicas.² La influencia de los académicos en la selección de nuevos académicos, los procesos de promoción y definitividad, y la evaluación de la enseñanza, se percibe como menor que la influencia de los administradores institucionales y de las unidades académicas. Así, mientras 37.1 % de los encuestados afirmaron que los académicos ejercían la mayor influencia en la selección del nuevo profesorado, 51.6 % reportaron que la mayor influencia era ejercida por administradores institucionales y de las unidades académicas. Del mismo modo, mientras que 37.7 % de los entrevistados reportaron que los académicos ejercían la mayor influencia en las decisiones de promoción y definitividad, 46.6 % reportaron que la mayor influencia era aquella de los administradores institucionales y de las unidades académicas.

En relación a la aprobación de nuevos programas académicos, especificación de líneas de investigación y evaluación de la investigación, los encuestados

² Debido a la estructura interna de las IES mexicanas, los «actores» involucrados en el análisis no corresponden exactamente a los que se encuentran en el cuestionario PAT. Se agregó la categoría de «consejos institucionales de gobierno». Por otra parte, la influencia de los académicos, tanto individual como por vía de comités, ha sido agregada.

reportaron que los académicos tenían una mayor influencia en estas decisiones que los administradores institucionales y los de las unidades académicas (40.8 % *versus* 28.4 %, 52.6 % *versus* 31.8 %, y 47.3 % *versus* 35.4 %, respectivamente). Sin embargo, porcentajes no insignificantes de académicos respondieron que los actores más influyentes en estos temas eran los consejos institucionales de gobierno (27.3 %, 12.0 % y 13.2 %, respectivamente) (ver tabla 5).

Al desagregar algunos de los datos anteriores por tipo de institución, los académicos laborando en centros públicos de investigación e instituciones públicas federales reportaron los mayores porcentajes de encuestados que identificaron a los académicos como los más influyentes en la selección del nuevo profesorado (59.6 % y 53.3 %), decisiones de promoción y definitividad (61.2 % y 60.5 %), y aprobación de los nuevos programas académicos (68.2 % y 46.2 %). En las instituciones públicas estatales, públicas tecnológicas y en las instituciones privadas, el profesorado reportó que los académicos eran considerablemente menos influyentes en estas tres decisiones. Pocos académicos en instituciones privadas reportaron que los académicos tenían la mayor influencia en estas decisiones académicas.

Por otra parte, mientras que los académicos en las instituciones privadas reportaron el mayor porcentaje de encuestados afirmando que los administradores institucionales y de las unidades académicas tienen la principal influencia en la especificación de las líneas de investigación (54.5 %), los académicos en los otros tipos de institución reportaron a los académicos como el actor más influyente en este aspecto (58.5 % en promedio, y 66.1 % en centros públicos de investigación), mientras que solo 26.8 %, en promedio, reportaron que los administradores institucionales y de las unidades académicas eran los actores más influyentes en la toma de tales decisiones. El mismo patrón surgió con relación a la evaluación de la investigación: 52.5 % de los encuestados en instituciones privadas afirmaron que los administradores institucionales y de las unidades académicas fueron los actores más influyentes a este respecto, mientras que en los otros tipos de instituciones un promedio de 30.2 % afirmó esto y, en promedio, 50.7 % de los encuestados en las instituciones públicas expresaron que tal influencia fue ejercida por académicos (56.6 % en centros públicos de investigación), mientras que 33.9 % del profesorado en instituciones privadas expresó esta misma opinión. Estos resultados hablan de una diversidad institucional en la forma en la que diversas decisiones académicas se toman en instituciones que varían de acuerdo al tipo de régimen y, también, al grado de énfasis institucional sobre las actividades de investigación.

Aunque los estudiantes son los más directamente involucrados en la enseñanza, fueron percibidos por los académicos tan solo como el tercer actor más influyente en evaluar la enseñanza (27.1%), mientras que los administradores institucionales y de las unidades académicas y los académicos fueron reportados más e igualmente influyentes que los estudiantes (33.7% y 28.4%) (ver tabla 5).

En cuanto a otras decisiones normalmente consideradas más administrativas, los académicos, comparados con los administradores institucionales y los de las unidades académicas, fueron identificados por menores proporciones de encuestados como los actores más influyentes. Este es el caso para determinar prioridades presupuestales (6.6% *versus* 54.3%), cargas académicas (25.9% *versus* 63.9%), criterios de admisión (24.6% *versus* 46.1%), y el establecimiento de relaciones internacionales (14.3% *versus* 44.2%). Aunque algunas de estas decisiones están de cierta forma menos relacionadas con la academia que aquellas planteadas anteriormente, las IES podrían promover y beneficiarse, de mecanismos que promuevan la participación de los académicos.

Tabla 5. Porcentajes de académicos que afirman que un actor en particular tiene la mayor influencia en varias decisiones académicas ($N_T = 1973$)

Decisión	n	Gobierno, participantes interesados externos	Juntas de gobierno institucionales	Administradores institucionales y de unidades académicas	Académicos individuales, comités	Estudiantes
Selección de nuevos académicos	1858	1.0	9.8	51.6	37.1	0.5
Decisiones de promoción y definitividad	1849	1.1	14.6	46.6	37.7	0.1
Aprobación de nuevos programas académicos	1855	3.4	27.3	28.4	40.8	0.1
Evaluación de la enseñanza	1838	1.4	9.4	33.7	28.4	27.1

Especificación de líneas de investigación	1825	3.3	12.0	31.8	52.6	0.3
Evaluación de la investigación	1799	4.0	13.2	35.4	47.3	0.2

Selección de administradores institucionales clave, influencia del profesorado en la políticas institucionales

Como se muestra en la tabla 6, porcentajes de encuestados mayores afirmaron que los consejos institucionales de gobierno son los actores más influyentes en la selección de administradores clave (34.0 %). Sin embargo, es interesante que en universidades públicas autónomas³ —donde en 92 % de los casos de selección para el puesto más alto (el rector) es llevada a cabo formalmente por juntas de gobierno institucionales o consejos universitarios (López-Zárate 2003)— proporciones elevadas de académicos reportaron influencia por parte de grupos de interés externo y de los administradores institucionales y de las unidades académicas. Específicamente, mientras que en las instituciones públicas federales y en las públicas estatales, 40.8 % y 33.7 % de sus encuestados afirmaron que las juntas de gobierno institucionales son los actores más influyentes en el nombramiento de administradores clave, 18.9 % y 23.4 % de esos mismos académicos aseveraron que los actores más influyentes eran externos a la institución. Tal estado de cosas habla, desde la perspectiva del profesorado, de la falta de una credibilidad absoluta en los consejos de gobierno institucionales en la toma de tales decisiones, y por lo tanto de su autonomía (ver tabla 6).

En el caso de las instituciones públicas federales, estos resultados podrían estar asociados con la complejidad y el tamaño de las instituciones involucradas, lo cual puede crear una amplia distancia percibida entre los académicos y la toma de decisiones institucionales. En el caso de las instituciones públicas tecnológicas, esto puede deberse a su estatus como un gran subsistema centralizado de la Subsecretaría de Educación Superior. En estos dos casos, el tamaño y la complejidad pueden ser un factor limitante para la participación académi-

³ La mayoría de las instituciones federales y estatales públicas son autónomas. Estas instituciones atienden a alrededor de 43.2 % de los estudiantes matriculados en el sistema de educación superior mexicano, 63.2 % de quienes respondieron a la Encuesta PAT 2007 trabajaban en ellas.

ca en la formulación de políticas, mientras que, en el caso de las instituciones privadas, su orientación empresarial podría ser un factor importante determinando la limitada influencia institucional reportada por sus académicos.

Tabla 6. Porcentajes de académicos afirmando que un actor particular tiene la mayor influencia en seleccionar administradores clave, global y por tipo de institución (N_r = 1973)					
	Énfasis de la institución al momento de tomar decisiones relacionadas con el personal				
	Gobierno, o grupos de interés externo	Juntas de gobierno institucionales	Administradores institucionales y de unidades académicas	Académicos individuales, comités	Estudiantes
Todos los académicos	23.8	34.0	30.6	10.2	1.4
Tipo de institución					
Centros de investigación públicos	51.4	22.9	13.8	11.9	0.0
Instituciones federales públicas	18.9	40.8	28.5	11.8	0.0
Instituciones estatales públicas	23.4	33.7	28.8	10.8	3.2
Instituciones tecnológicas públicas	31.9	28.2	33.6	6.3	0.0
Instituciones privadas	12.5	35.6	41.5	10.0	0.3

En conjunto, el panorama del profesorado mexicano que emerge de la Encuesta PAT 2007 es uno de una comunidad académica con poco poder en aspectos clave de su actividad profesional. De modo que los resultados anteriores hablan de una «profesión subordinada» (Rhoades 1998), más que de una profesión capaz de auto-regularse a sí misma en aspectos fundamentales, tales como la capacidad de influir en la carrera académica de acuerdo al mérito, y

en los contenidos de la enseñanza y la investigación, las cuales constituyen sus actividades medulares.

Tabla 7. Influencia reportada sobre políticas académicas clave por académicos en distintos niveles de institución, por tipo de institución (porcentajes) ($N_T = 1973$)		
Todas las instituciones	Ninguna/ poca influencia	Alguna/ mucho influencia
Departamento, área o unidad similar	34.0	66.0
Escuela, facultad, instituto o unidad similar	53.0	47.0
Institución	74.4	25.6
Centros públicos de investigación		
Departamento, área o unidad similar	30.8	69.2
Escuela, facultad, instituto o unidad similar	48.8	51.2
Institución	68.0	32.0
Instituciones públicas federales		
Departamento, área o unidad similar	35.6	64.4
Escuela, facultad, instituto o unidad similar	61.3	38.8
Institución	79.3	20.5
Instituciones públicas estatales		
Departamento, área o unidad similar	34.8	65.2
Escuela, facultad, instituto o unidad similar	47.4	52.6
Institución	74.5	25.6
Instituciones públicas tecnológicas		
Departamento, área o unidad similar	33.9	66.1

Escuela, facultad, instituto o unidad similar	63.0	37.0
Institución	69.1	30.8
Instituciones privadas		
Departamento, área o unidad similar	30.6	69.4
Escuela, facultad, instituto o unidad similar	46.7	53.3
Institución	74.3	25.8

ENFOQUE Y PRÁCTICAS EN LA ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES

En esta sección, se presenta información acerca de la forma en la que los académicos entrevistados perciben cómo son administradas sus instituciones. Las opiniones del profesorado mexicano respecto a algunos aspectos de administración y gestión de sus instituciones se muestran en la tabla 8, desagregadas por tipo de IES.

Tabla 8. Porcentajes de académicos que estuvieron de acuerdo/muy de acuerdo con afirmaciones relacionadas con la administración y gestión institucional (N_T = 173)

En mi institución existe:					
	Un fuerte énfasis en la misión de la institución	Buena comunicación entre la administración y los académicos	Un estilo de administración de arriba a abajo	Colegialidad en el proceso de toma de decisiones	Un proceso administrativo complicado
Todos los académicos	61.6	38.7	54.6	41.0	45.4

Tipo de institución					
Centros de investigación públicos	66.0	35.1	59.6	50.9	43.5
Instituciones federales públicas	53.8	32.8	47.3	47.1	49.3
Instituciones estatales públicas	60.7	42.1	54.8	41.7	41.8
Instituciones tecnológicas públicas	46.4	25.1	54.0	26.7	49.7
Instituciones privadas	88.6	53.2	62.6	41.3	45.5

Globalmente, 61.6 % de los académicos entrevistados estuvieron de acuerdo/muy de acuerdo en que existía un fuerte énfasis en la misión de su institución. Sin embargo, parece haber una percepción más fuerte de esto en las instituciones privadas (88.6 %). Alrededor de 54.6 % de los académicos entrevistados consideraron que existía un estilo de administración de arriba a abajo en su institución. Esta percepción fue también algo mayor en las instituciones privadas (62.6 %), pero menor en las instituciones públicas federales (47.3 %). Por otra parte, 41.0 % de los académicos entrevistados pensó que había colegialidad en los procesos de toma de decisiones, un porcentaje relativamente bajo para un aspecto tan importante de la academia. Los académicos trabajando en centros de investigación públicos y en instituciones públicas federales fueron más propensos a reportar colegialidad (50.9 % y 47.1 %), probablemente reflejando el hecho de que estas instituciones tenían a la mayor proporción de su personal académico con una formación avanzada y más enfocada en la investigación.⁴

⁴ Los centros públicos de investigación y las instituciones públicas federales tenían 89.4 % y 27.5 %, respectivamente, de su personal de tiempo completo dentro del Sistema Nacional de Investigadores, mientras que la media nacional era de alrededor de 20 %.

Por otra parte, 38.7 % de los académicos mexicanos estuvieron de acuerdo/muy de acuerdo con la afirmación de que existe buena comunicación entre la administración y el profesorado. Por tipo de institución, la percepción de los académicos en las instituciones privadas sobresale en este aspecto (53.2 %), mientras que en los otros tipos de institución surgió un punto de vista menos positivo. En relación a la calidad de la comunicación administración-profesorado por medio de sus procesos administrativos, 45.4 % de todos los encuestados estuvieron de acuerdo/muy de acuerdo con la aseveración de que existen procesos administrativos complicados en sus instituciones (ver tabla 8).

La tabla 9 presenta, por tipo de institución, la forma en que los académicos reportaron el apoyo por parte del personal administrativo, así como su opinión en relación con otros temas administrativos en sus instituciones. A nivel global, 40.4 % de los académicos percibieron una actitud de apoyo por parte del personal administrativo hacia sus actividades docentes, pero esta actitud fue más positiva en las instituciones privadas (56.2 %), algo que puede ser visto como natural considerando la dependencia de tales instituciones en la matriculación de estudiantes para sobrevivir.

Complementando los resultados anteriores, 34.4 % de los académicos encuestados consideraron que el cuerpo administrativo tenía una actitud de apoyo hacia sus actividades de investigación. Esta opinión, aunque aún baja, sobresale en los centros públicos de investigación (47.7 %), algo consistente con la misión de estas instituciones, las cuales están fundamentalmente orientadas a la investigación y a la enseñanza de posgrado. También importante para la calidad de cómo se administra una IES es cómo prepara esta a su personal para participar en las funciones administrativas. A este respecto, solo 31.4 % de los encuestados consideraron que existía acciones de desarrollo profesional en tareas de administración y gestión para académicos que asumen este rol en sus instituciones. En este tema, de nuevo sobresalieron las instituciones privadas, con 43.4 % de sus profesores reportando que tal previsión existía.

En lo que se refiere a modelos de administración, 45.8 % de los académicos estuvieron de acuerdo/muy de acuerdo con la aseveración de que existe una fuerte orientación hacia el desempeño en su institución. Sin embargo, solo 32.5 % estuvo de acuerdo/muy de acuerdo con el enunciado «existe (en mi institución) un fuerte énfasis en la calidad de los procesos más que en los

indicadores».⁵ El mismo patrón se observa en todos los tipos de IES. Estos datos sugieren que las comunidades académicas perciben un mayor esfuerzo institucional en el logro de indicadores de desempeño que en la calidad de las actividades que llevan a tales logros. Parecería, entonces, que las instituciones están más involucradas en construir una imagen para reflejar adecuadamente las expectativas de la política pública actual, en lugar de prestar atención a los procesos subyacentes (ver tabla 9).

Tabla 9. Porcentajes de académicos que estuvieron de acuerdo/muy de acuerdo con varios enunciados administrativos (N_T = 1973)					
En mi institución existe:					
	Una fuerte orientación hacia el desempeño	Una actitud de apoyo del personal administrativo hacia las actividades docentes	Una actitud de apoyo del personal administrativo hacia las actividades de investigación	Desarrollo profesional para tareas administrativas, de gestión para académicos que asumen ese rol	Un fuerte énfasis en la calidad del proceso más que en los indicadores
Todos los académicos	45.8	40.4	34.4	31.4	32.5
Tipo de institución					
Centros de investigación públicos	54.5	38.2	47.7	25.6	23.0
Instituciones federales públicas	44.8	35.4	32.0	23.7	27.8

⁵ Este elemento fue incluido en el cuestionario mexicano tomando en cuenta su potencial relevancia como una apreciación general de la manera en la que el profesorado percibe el impacto de las políticas públicas actuales.

Instituciones estatales públicas	45.5	42.7	36.0	33.8	33.1
Instituciones tecnológicas públicas	34.3	26.6	22.3	26.7	30.2
Instituciones privadas	56.3	56.2	40.8	43.4	43.8

Otros aspectos administrativos, algunos de los cuales pueden compararse con la Encuesta Carnegie de 1992, son presentados por tipo de institución en la tabla 10. En cómo percibe el profesorado el liderazgo de los administradores de más alto nivel en sus IES, 41.3 % de los académicos en todas las instituciones piensa que tales directivos ejercen un liderazgo competente, mientras que en 1992 la cifra correspondiente fue 30.4 %. Desde 1992 tanto el ambiente interno como el externo a los cuales las IES deben responder se han vuelto más complejos. Al mismo tiempo, se reporta que las condiciones laborales han mejorado por parte de un porcentaje considerable de los académicos encuestados (44.7 %) y, por otra parte, ha habido una recuperación importante del ingreso para los académicos de TC desde entonces. Estos factores podrían explicar, al menos hasta cierto punto, la mejora reportada en el punto de vista que tienen los académicos sobre la competencia de los administradores de más alto nivel.

Tabla 10. Porcentajes de académicos que estuvieron de acuerdo/muy de acuerdo con enunciados relacionados a aspectos de gobierno y administración y gestión, por tipo de institución (N_T = 1973)

Administradores de alto nivel están proviendo de liderazgo competente	Estoy siendo informado acerca de lo que sucede en esta institución	La falta de involucramiento de los académicos es un problema real	Los estudiantes deberían tener una mayor participación en determinar la política que les afecta	La administración apoya la libertad de cátedra	Los procesos certificados de gestión y administración son de alta calidad
---	--	---	---	--	---

Todos los académicos	41.3	34.9	46.4	37.4	76.0	48.5
Tipo de institución						
Centros de investigación públicos	41.7	39.6	44.7	27.9	79.4	46.5
Instituciones federales públicas	39.1	33.6	49.0	40.0	74.7	35.0
Instituciones estatales públicas	42.5	34.2	46.3	41.2	77.4	52.3
Instituciones tecnológicas públicas	28.8	22.0	51.3	39.9	71.4	42.3
Instituciones privadas	54.3	50.0	38.0	24.0	77.4	63.8

Mientras que 54.3% de los docentes en instituciones privadas consideraron que sus administrativos de más alto nivel proporcionaban un liderazgo competente, en instituciones públicas tecnológicas solo 28.8% de sus académicos estuvieron de acuerdo con esto. La magnitud en la cual el profesorado percibe que se le mantiene informado acerca de lo que está sucediendo en su institución no ha cambiado. En 1992, 35.0% de todos los académicos reportaron que fueron informados y, en 2007, 34.9% pensó lo mismo. Asimismo, mientras que en las instituciones privadas 50.0% de los académicos pensó que estaban siendo informados de lo que sucedía en su institución, pocos académicos trabajando en otros tipos de institución percibieron que este fuera el caso. En el involucramiento de los académicos en cuestiones institucionales, existe un cambio interesante en cuanto a que, en 1992, 69.2% de todos los académicos consideraron que la falta de involucramiento de los académicos fuera un problema real, mientras que en 2007, 46.4% aseveró lo mismo. Considerando el tipo de institución, 51.3% de los académicos en instituciones públicas tecnológicas consideraron que la falta de involucramiento del profesorado fuera un problema, mientras que en las instituciones privadas 38.0% percibieron

lo mismo. En cuanto a si la administración apoya la libertad de cátedra, la proporción de académicos mexicanos que están de acuerdo se ha incrementado substancialmente desde 1992 (45.5 % estuvo de acuerdo/muy de acuerdo), mientras que en 2007, 76.0 % pensó lo mismo. Por tipo de institución, existen diferencias relativamente pequeñas en 2007 (ver tabla 10). Dadas otras conclusiones anteriormente citadas (la influencia del profesorado en las decisiones de promoción y definitividad, por ejemplo), sería ciertamente interesante explorar las formas en las cuales «la libertad de cátedra» es interpretada por quienes respondieron a la encuesta.

Como parte de las políticas federales para el mejoramiento de la calidad y la rendición de cuentas en las IES (Rubio-Oca 2006b), las instituciones mexicanas han sometido sus procesos administrativos a certificación por parte de estándares internacionales (ISO 9000, etc.). Interesantemente, solo 48.5 % de los académicos mexicanos percibieron que los procesos administrativos certificados en sus instituciones fueron de calidad.⁶ En instituciones privadas 63.8 % de los académicos reconoció que los procesos administrativos certificados en su institución fueron de calidad; mientras que en las instituciones públicas federales solo 35.0 % de los encuestados percibieron que este fuera el caso. Sin duda, esta es una diferencia importante en la percepción del impacto que estas prácticas de certificación tienen en los procesos actuales que tienen lugar en las IES (ver tabla 10), y sería importante estudiarla más.

Como se ha descrito, la comunicación administración-profesorado no ha mejorado cuando se comparan datos de las encuestas Carnegie 1992 y PAT 2007. Sin embargo, el no involucramiento del profesorado en cuestiones institucionales se percibe menos como un problema que en 1992 y, al mismo tiempo, el apoyo para la libertad de cátedra proveniente de la administración reporta haberse incrementado sustancialmente. Estas percepciones, combinadas con el hecho de que relativamente pocos académicos creen que tienen alguna influencia en las decisiones importantes tomadas por sus instituciones, parecen fortalecer una tendencia a considerar la participación como cada vez menos relevante, especialmente en un ambiente de constante evaluación del desempeño y su asociación con esquemas de retribución económica, donde decidir cómo «invertir» el tiempo se convierte en una cuestión de «vida o muerte» para el académico en su carrera y capacidad de obtener ingresos. De

⁶ Rubro incluido únicamente en el cuestionario mexicano.

esta manera, la participación se convierte en una idea romántica, y menos académicos consideran que valga la pena involucrarse en asuntos institucionales.

AFILIACIÓN INSTITUCIONAL, APRECIACIÓN DE LA PROFESIÓN Y SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO

La tabla 11 presenta información representativa sobre la medida de compromiso percibida por los académicos: importancia de la afiliación a la disciplina académica, a la unidad académica y a la institución. La tabla da a conocer que la afiliación, medida por la proporción de académicos registrando una respuesta «muy importante» —la alternativa más alta en una escala Likert de cinco puntos— es elevada en las tres instancias, pero se incrementa de unidad académica (64.9 %) a institución (76.4 %) y luego a disciplina (83.5 %). Cuando se considera el tipo de institución, los académicos en instituciones privadas reportaron la afiliación más elevada en todos los niveles (71.5 %, 80.4 %, y 89.7 %), mientras que los académicos en los centros públicos de investigación expresaron los niveles de afiliación más bajos en relación a la unidad académica e institución, y uno de los más bajos con respecto a disciplina (54.0 %, 65.9 % y 81.4 %). Cuando las respuestas son desagregadas por grado máximo de estudios, los académicos con grados hasta maestría reportaron mayores niveles de afiliación para su unidad académica y su institución, que los académicos con doctorados y, particularmente, con grados posdoctorales (i.e., 81.1% *versus* 53.5 % para afiliación institucional para académicos con grados maestría y posdoctorado).

Tabla 11. Porcentajes de académicos que reportaron que su afiliación a su disciplina académica, unidad académica (departamento, escuela, etcétera) e institución era muy importante ($N_T = 1973$)			
	Disciplina académica	Unidad académica	Institución
Todos los académicos	83.5	64.9	76.4
Tipo de institución			
Centros de investigación públicos	81.4	54.0	65.9
Instituciones federales públicas	80.3	60.2	76.9

Instituciones estatales públicas	82.9	66.6	77.2
Instituciones tecnológicas públicas	83.6	64.4	73.6
Instituciones privadas	89.7	71.5	80.4
Grado máximo de estudios			
Hasta licenciatura	81.3	69.6	81.1
Hasta maestría	85.9	69.7	81.1
Doctorado	81.2	56.0	67.4
Posdoctorado	80.6	41.9	53.5

¿Cuál es la actitud general de los académicos mexicanos hacia su profesión y trabajo? La tabla 12 muestra que 85.4 % de todos los académicos entrevistados estuvieron en desacuerdo/muy en desacuerdo con el enunciado: «si tuviera que hacerlo todo otra vez, no me convertiría en académico». Aun cuando no hay diferencias importantes por género, los académicos en los centros públicos de investigación reportaron el mayor desacuerdo con este enunciado (90.5 %), particularmente cuando se les compara con los académicos que se encuentran en instituciones privadas y en instituciones públicas tecnológicas (79.8 % y 82.1 %). En la misma dirección, 75.1 % de todos los académicos entrevistados estuvieron en desacuerdo/muy en desacuerdo con el enunciado «este es un mal momento para que cualquier persona joven comience una carrera académica en mi área». Aun cuando no se encontraron diferencias de acuerdo al género, menos académicos en centros públicos de investigación e instituciones públicas federales estuvieron en desacuerdo con este enunciado (67.9 % y 65.7 %), y se podría decir que los académicos en instituciones públicas estatales fueron más optimistas, pues 79.4 % estuvieron en desacuerdo/muy en desacuerdo con él. Los académicos con menores grados de estudio, tales como licenciatura, reportaron una perspectiva más entusiasta en este tema que los académicos con doctorados y postdoctorados (77.8 % *versus* 68.5 % y 59.1 %).

Por último, la tabla 12 muestra que 52.4 % de todos los académicos estuvieron en desacuerdo/muy en desacuerdo con el enunciado «mi trabajo es fuente de una considerable tensión personal». Un porcentaje un poco más alto de académicos, al compararlo con el de académicas estuvo en desacuerdo/muy en desacuerdo con el enunciado (55.1 % *versus* 48.5 %). Menos académicos en las instituciones públicas tecnológicas reportaron estar estresados, particularmente al compararlos con los centros públicos de investigación y las institu-

ciones públicas federales (58.6% *versus* 42.7%, y 48.3%). En lo que respecta al grado máximo de estudios, la tabla 12 muestra que a mayor grado obtenido, mayor la tensión reportada, de 60.1% de los encuestados con una licenciatura en un extremo de la escala, a 42.6% para los encuestados con doctorado que estuvieron en desacuerdo/muy en desacuerdo con este enunciado.

Tabla 12. Porcentajes de académicos que estuvieron en desacuerdo/muy en desacuerdo con enunciados que tenían que ver con su decisión de convertirse en académico y la tensión encontrada en su trabajo, y que reportaron niveles elevados/muy elevados de satisfacción con su trabajo en general (N_T = 1973)				
	Este es un mal momento para que cualquier persona joven comience una carrera académica en mi área	Si tuviera que volver a hacerlo, no me convertiría en académico	Mi trabajo es una considerable fuente de tensión personal	Alta/muy alta satisfacción en el trabajo en general
Todos los académicos	75.1	85.4	52.4	87.0
Género				
Masculino	74.1	84.8	55.1	87.8
Femenino	76.7	87.4	48.5	85.9
Tipo de institución				
Centros de investigación públicos	67.9	90.5	42.7	82.2
Instituciones federales públicas	65.7	85.5	48.3	89.3
Instituciones estatales públicas	79.4	88.1	53.7	86.9
Instituciones tecnológicas públicas	78.3	82.1	58.6	87.1
Instituciones privadas	76.7	79.8	52.1	85.6
Grado máximo de estudios				

Hasta licenciatura	77.8	84.4	60.1	87.3
Hasta maestría	79.2	85.9	53.2	88.4
Doctorado	68.5	86.4	46.0	86.7
Posdoctorado	59.1	82.3	42.6	73.1

Una pregunta acerca de la satisfacción en general tenía la intención de dar a cada encuestado la oportunidad de resumir sus puntos de vista acerca de su trabajo actual. Así como en otros estudios del profesorado mexicano (v.g., Galaz-Fontes 2002; Padilla-González *et al.* 2008), cuando se agregan las categorías altas y muy altas, la proporción de los académicos satisfechos es muy grande (87.0%), con diferencias muy pequeñas relacionadas con el género. Hubo una tendencia de los académicos en los centros públicos de investigación a estar menos satisfechos que los académicos en las instituciones públicas federales (82.2% *versus* 89.3%) y de pocos académicos con posdoctorado de reportar una satisfacción en el trabajo alta/muy alta en general que los académicos con menores grados (73.1% *versus* 87.3%, 88.4%, y 86.7% para los académicos con posdoctorados, licenciaturas, maestrías, y doctorados, respectivamente) (ver tabla 12).

A pesar de algunas diferencias en la satisfacción en el trabajo, los datos presentados muestran que los académicos mexicanos aprecian positivamente su trabajo y su carrera. Sin embargo, los académicos trabajando en distintos escenarios institucionales percibieron su profesión y su trabajo de manera diferente. Así, por ejemplo, los académicos en los centros públicos de investigación parecieron altamente motivados en su trabajo, sintieron que tenían una verdadera vocación para él pero, al mismo tiempo, fueron los que más estuvieron bajo tensión y no muy entusiasmados respecto a que una persona joven comenzara una carrera académica en este momento. Los académicos en las instituciones públicas tecnológicas, también estaban altamente motivados en su trabajo, se encontraban bajo la menor tensión, pensaban que este no era un mal momento para comenzar una carrera académica pero, al mismo tiempo, fueron los que menos estuvieron de acuerdo con la idea de convertirse en académicos, si tuvieran que volver a hacerlo otra vez. Los académicos en las instituciones privadas también estaban altamente motivados acerca de su trabajo, consideraron a su trabajo como una tensión, estuvieron de acuerdo en que este no era un mal momento para comenzar una carrera académica pero estuvieron, así como los académicos de las instituciones públicas tecnológicas,

menos seguros acerca de volverse académicos de nuevo. Los académicos en las instituciones públicas federales y estatales estuvieron tanto altamente motivados acerca de su trabajo como estresados con regularidad por su puesto, y la mayoría volvería a ser académico de nuevo. Sin embargo, los académicos en las instituciones públicas estatales fueron considerablemente más optimistas acerca de comenzar una carrera académica en este momento.

Puede que existan aspectos que los académicos no valoren positivamente —condiciones laborales y ambiente de trabajo, por mencionar dos áreas generales— pero aparentemente estas se compensan con otras dimensiones del puesto, incluyendo la muy importante de tener un trabajo en el contexto de un mercado laboral difícil, en el cual «buenos» empleos no son tan comunes como la gente, particularmente quienes tienen una formación de educación superior, quisieran tener.

TEMAS QUE ENFRENTA LA ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN Y EL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA

El propósito de este capítulo ha sido explorar la forma en la que los académicos mexicanos ven la administración y gestión y el gobierno de las IES en las cuales trabajan. Luego de presentar los datos relevantes de la encuesta, ¿cuáles son los temas en juego en esta área de la educación superior mexicana? ¿Existen vías de acción que puedan ser recomendadas? En esta sección final tales temas serán discutidos brevemente.

Primero, aun cuando los académicos reportan que sus instituciones apoyan ampliamente la libertad de cátedra, implicando que disfrutan de una considerable autonomía en su enseñanza y actividades de investigación, reportan menos influencia en aspectos que están relacionados con el funcionamiento de la institución como un todo. De acuerdo con la información presentada, los académicos se ven a sí mismos como menos influyentes en cuestiones de nuevos programas académicos, la carrera académica dentro de su institución y el nombramiento de directivos institucionales de alto nivel. Congruente con esta interpretación, los académicos se ven a sí mismos como más influyentes a nivel departamental y considerablemente menos influyentes a nivel institucional. Interesantemente, los académicos reportan una afiliación más fuerte a su institución que a su unidad académica. Dadas las asimetrías de participación

e influencia antes mencionadas, ¿es apropiado tener una participación significativa de los académicos a todos estos niveles? ¿Qué otros actores o entidades deberían participar en la toma de decisiones? ¿Cuál debería ser el marco para tal participación? ¿Cuál es la relación entre las reglas formales y los procedimientos reales que se llevan a cabo? ¿Qué forma debería tomar esa relación? El tema de la legitimidad es uno que también necesita ser considerado, pues al parecer existe una distancia significativa entre lo que es dicho oficialmente y lo que en realidad ocurre.

Segundo, los encuestados reportaron, en general, un bajo nivel de influencia en temas relacionados con la profesión académica (e.g., la selección de nuevos miembros y decisiones de promoción y definitividad). Sin embargo, los académicos trabajando en centros públicos de investigación e instituciones públicas federales reportaron un nivel importante de influencia en tales temas. En general, las instituciones públicas cuentan con procedimientos formales que debieran permitir que tal influencia tuviera lugar, pero tales procedimientos aparentemente no funcionan como fueron diseñados. Dado que pocos encuestados percibieron que las decisiones relacionadas con el personal estaban basadas en la calidad de la enseñanza y/o la investigación (excepto por los criterios de investigación en los centros públicos de investigación, y por los criterios de enseñanza en las instituciones privadas), es razonable suponer que están en juego factores extra-académicos. Desde una perspectiva profesional debería existir una mayor participación académica en asuntos que tuvieran que ver con la profesión académica, pero más allá de dicha recomendación, existe la necesidad de una reflexión más amplia acerca de la profesión académica en sí misma, incluyendo el análisis de las dinámicas de la carrera académica como operan hoy en día.

Tercero, a medida que la administración y gestión de la educación superior ha incorporado el lenguaje de misión institucional y desempeño, muchos académicos ven la preocupación de los directivos por los indicadores dejando atrás su preocupación por la calidad de los procesos que son la base de las cifras que, en el contexto de las políticas públicas recientes, requieren las agencias de financiamiento y que sus instituciones trabajan con esmero para incluirlas en sus reportes. Los académicos ven el estilo de administración y gestión actual en sus instituciones como de arriba a abajo (aunque menos en las instituciones públicas federales), y declaran que la comunicación administración-profesorado es relativamente baja (aunque menos en las instituciones privadas). Esta situación debería invitar a las IES a involucrar a los académicos

en la administración y gestión de esos aspectos institucionales en los cuales se espera que tengan un legítimo poder de decisión y a mejorar la comunicación de la administración. Por otra parte, puede que dentro de poco confrontemos consecuencias no deseadas como producto derivado de la implementación de políticas públicas que hacen énfasis en los indicadores por encima de los procesos. Tal situación demanda una evaluación seria tanto de las consecuencias deseadas como de las no deseadas, producto de las políticas públicas que han sido implementadas durante las dos últimas décadas.

Cuarto, aunque los académicos mexicanos reportan una mejora gradual en las condiciones laborales en comparación a cuando recién ingresaron a la profesión, ven sin embargo a las condiciones laborales, incluyendo el apoyo administrativo, a un nivel razonable para la enseñanza pero en menor grado para la investigación, especialmente el personal de apoyo y el financiamiento. Por otro lado, los académicos reportan con frecuencia la existencia de procesos administrativos complicados. Entonces, no solo es el estilo de administración y la comunicación lo que debe ser analizado detenidamente, sino también la efectividad y eficiencia real de la administración y gestión de las IES. ¿Es el trabajo académico realmente el centro de atención de la administración en el día a día? ¿Cómo están funcionando las distintas partes de la administración de la institución?

Quinto, los académicos mexicanos reportaron que los administradores institucionales y de unidades académicas ejercen cuando más un modesto grado de liderazgo competente, aunque ha mejorado desde el estudio de 1992. Dado que la mayoría de los administradores institucionales y de unidades académicas provienen de la academia, tal punto de vista es consistente con la percepción de bajos niveles de oportunidades de desarrollo profesional disponibles para los académicos que asumen responsabilidades administrativas. Los líderes institucionales capaces de promover una participación más extensa, obtener mayores recursos, y apoyar el trabajo académico más eficazmente serían más competentes, y esto es precisamente lo que las actividades de desarrollo profesional para los aspirantes a directivos y funcionarios deberían tener como objetivo. Se debería iniciar un esfuerzo a escala sistémica en esta área.

Sexto, en este momento la preocupación de los académicos mexicanos acerca de la falta de participación en la vida de la IES se nota menos comparada con las conclusiones obtenidas en la Encuesta Carnegie de 1992. Esto puede sugerir, entre otras cosas, que (i) este es un tema en camino para ser resuelto, un producto potencial de la implementación de ciertas políticas públicas o (ii)

la participación no es en la actualidad un tema de interés para los académicos debido a otras exigencias que tienen, como por ejemplo la constante dinámica de evaluación asociada con actividades que generan un ingreso adicional. Esta situación podría desanimar el interés de los académicos en las áreas institucionales y profesionales. Es cada hombre o mujer para sí mismo pero, paradójicamente, al final, todos, incluyendo las IES, podrían ser afectadas negativamente.

Por último, alrededor de la mitad de los académicos entrevistados reportaron que su trabajo no era una fuente considerable de tensión, pero muchos más, tres cuartos o más, afirmaron que valoraban positivamente su carrera académica. Aún más: casi nueve de diez reportaron una alta/muy alta satisfacción con su trabajo en general. Esta última cifra ha sido una conclusión recurrente en estudios del profesorado mexicano (Galaz-Fontes 2002; Padilla-González *et al.* 2008). Sin embargo, ¿hasta qué punto pueden llevarse a cabo la enseñanza y la investigación con una alta calidad bajo las condiciones de administración y gestión y gobierno que los académicos mexicanos reportan en sus instituciones? La enseñanza y la investigación no se detendrán y no veremos a los académicos abandonando sus instituciones. La situación económica no es sencilla en el país y los académicos mexicanos reportan tener una vocación por su profesión. Así es que se quedarán. Sin embargo, el peligro es que su compromiso disminuya bajo las condiciones actuales y, además, que algunos de ellos se volverán tan centrados en sí mismos que verán su trabajo exclusivamente como una forma de obtener el ingreso necesario para mantener su estándar de vida, estando dispuestos a dar cualquier cosa que demanden las autoridades a cambio de ello, aun si esto resulta contraproducente en el largo plazo. Para evitar esto, es necesario mejorar la administración y gestión y el gobierno de las instituciones en las cuales trabajan los académicos mexicanos y, no en menor grado, los académicos necesitan asumir un papel más asertivo y responsable como miembros de una profesión aún en formación.

REFERENCIAS

Abraham, S.Y., *et al.* (2002, junio). 1999 National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF:99) (Methodology Report). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*. México: Autor.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFAT).
- Braxton, J. M. (1996). «Faculty Teaching and Research: Is there a Conflict?» En J. M. Braxton (Ed.), *New Directions for Institutional Research*, 90. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brennan, J. (2006, septiembre). «The Changing Academic Profession: The Driving Forces». En Research Institute for Higher Education (Ed.), *Reports of Changing Academic Profession Project Workshop on Quality, Relevance, and Governance in the Changing Academic International Perspectives* (COE Publication Series No. 20) (pp. 37-44). Hiroshima, Japón: Hiroshima University.
- Clark, B. R. (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cordero-Arroyo, G., Galaz-Fontes, J. F., y Sevilla-García, J. J. (2003). *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico: los programas de estímulo de la UABC 1990-2002*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, y Universidad Autónoma de Baja California.
- Díaz-Barriga, A., Barrón-Tirado, C., y Díaz-Barriga-Arceo, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, y Plaza y Valdés.
- Galaz-Fontes, J. F. (2002). «La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal». *Perfiles educativos*, 24(96), 47-72.
- _____, Padilla-González, L. E., y Gil-Antón, M. (2007). «The Increasing Expectation of Relevance for Higher Education and the Academic Profession: Some Reflections on the Case of México». En M. Kogan y U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the Academic Profession* (pp. 29-49). Paris/Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel.
- _____, Gil-Antón, M., Padilla-González, L. E., Sevilla-García, J. J., Arcos-Vega, J. L., y Martínez-Stack, J. G. (2009, enero 13-14). «The Mexican Academic Profession in Mexico: Changes, Continuities and Challenges

- Derived from a Comparison of Two National Surveys 15 Years Apart». Paper presented at the international conference *The Changing Academic Profession over 1992-2007: International, Comparative and Quantitative Perspectives*. Hiroshima, Japón.
- Gil-Antón, M. (1996). «The Mexican Academic Profession». En P. G. Altbach (Ed.), *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries* (pp. 305-337). Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- _____ (1997). «Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México». *Revista mexicana de investigación educativa*, 2(4), 255-297.
- _____ (2000). «Un siglo buscando doctores». *Revista de la Educación Superior*, 29(1), 23-42, No. 113.
- _____ (2002). «Big CityLove: The Academic Workplace in Mexico». En P. G. Altbach (Ed.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-income Countries* (pp. 23-51). Boston: Boston College, Center for International Higher Education.
- _____ (2008). «Los académicos en instituciones privadas que captan demanda». *Revista mexicana de investigación educativa*, 37(1), 115-121, No. 145.
- Grediaga-Kuri, R., Padilla-González, L., y Huerta-Bárceñas, M. (2003). *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Kent-Serna, R. (1993). «Higher Education in Mexico: From Unregulated Expansion to Evaluation». *Higher Education*, 25, 73-83.
- López-Zárate, R. (2003). *Formas de gobierno y gobernabilidad institucional. Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- López-Zárate, R., y Casillas, M.A. (2005). «El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación». En A. Díaz-Barriga, y J. Mendoza-Rojas (Eds.), *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006* (pp. 37-74). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Mendoza-Rojas, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*. México: UNAM-PORRÚA.

- Metzger, W.P. (1987). «The Academic Profession in the United States». En B.R. Clark (Ed.), *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings* (pp. 123-208). Berkeley: University of California Press.
- Muñoz-Izquierdo, C. et al. (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Navarro, M. A. (2005). «El PIFI: Acotar la planeación, acotar el futuro». En A. Díaz-Barriga, y J. Mendoza-Rojas (Eds.), *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006* (pp. 75-90). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Padilla-González, L. E., Jiménez-Loza, L., y Ramírez-Gordillo, M.D. (2008). «La satisfacción con el trabajo académico: motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal». *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 843-865.
- Paulsen, M. B. (2001). «The Relation between Research and the Scholarship of Teaching». En C. Kreber (Ed.). *Scholarship Revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching, New Directions for Teaching and Learning*, (pp-19-29). San Francisco: Jossey-Bass. No. 86.
- Rhoades, G. (1998). *Managed Professionals: Unionized Faculty and Restructuring Academic Labor*. Albany: State University of New York Press.
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México*. México: UNAM.
- Rubio-Oca, J. (Ed.). (2006a). *La mejora de la calidad en las universidades públicas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: un primer recuento de sus impactos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2006b). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance*. México: SEP-FCE.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Programa de mejoramiento del profesorado, PROMEP. Un primer análisis de su operación e impactos en el fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP, Secretaría de Educación Superior.
- Urbano-Vidales, G., Aguilar-Sahagún, G., y Rubio-Oca, J. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP.

El largo camino para pasar de los puestos a los actores

Manuel Gil Antón

Hace un poco más de 20 años, preguntar no solo a los funcionarios de las instituciones, sino a los de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o a los técnicos que elaboraban los anuarios de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cualquier rasgo social de los académicos¹ mexicanos era inútil: no sabían nada.

Al iniciar la última década del siglo XX, toda cuestión en torno, por ejemplo, a algo tan sencillo como la edad de los profesores universitarios, era imposible de responder. Y no nada más por los funcionarios o técnicos de la ANUIES, sino por los investigadores del campo educativo.

Para los primeros, bajo el término de «personal docente» daban a conocer la cantidad de plazas o puestos de trabajo con los que contaba el país, cada entidad o institución; si había suerte, diferenciando a los puestos según tiempo de dedicación (tiempo completo, medio tiempo o por horas clase, también denominado tiempo parcial). ¿Y sus ocupantes? Silencio. Administrar las cosas era asunto de contar con el «banco de horas». Por ello, la forma de llamarlos en las estadísticas como «personal docente» era más falaz que un billete de tres pesos o 45 centavos.

Los segundos, desde la indagación, no habían incursionado lo suficiente en la vida interna de las instituciones de educación superior (IES): más bien, la tradición indicaba que el estudio de las universidades era la reseña de los

¹ Incluso, el nombre de «académicos» como categoría para ubicar a un gremio profesional no se empleaba. Quizá solo para los académicos de la Lengua Española. El término usado era personal docente, y como se afirmará en este texto, era una denominación a todas luces falsa.

conflictos estudiantiles, las luchas por la autonomía o la posibilidad de contar con sindicatos: si la escala de observación hace al fenómeno, esto es, posibilita —y limita— lo observable, el nivel de análisis y registro eran las instituciones como un todo, y no el complejo entramado de sus actores, procesos, relaciones y estructuras. En consecuencia, la necesidad de saber las características que ubicaba en coordenadas sociales a los profesores eran invisibles: no eran materia de estudio ni de la más simple curiosidad.

Es interesante reproducir lo que en el otoño de 1987 escribió Olac Fuentes Molinar al respecto de nuestro conocimiento sobre las universidades mexicanas, en la introducción al número 5 de *Sociológica*, dedicado a temas universitarios. Hablando de la necesidad de explorar a la universidad como objeto de estudio, señala que se trata de:

Explorar en el sentido del reconocimiento inicial y fragmentario de un objeto nuevo de conocimiento sociológico: la moderna universidad de masas en México. Partimos de la constatación de que frente a nosotros, junto con nosotros, se ha ido construyendo durante los pasados 20 años una universidad nueva, desprendida de una matriz tradicional en la cual todavía se reconoce, pero profundamente distinta en aspectos esenciales. No solo es una universidad mucho más grande —institucional y socialmente— sino que está poblada por sujetos nuevos, académicos profesionales ubicados en un mercado agudamente diferenciado, estudiantes de un amplio abanico de orígenes sociales, administradores y burócratas de oficio, empleados y trabajadores.

Entre ellos se ha establecido una compleja red de relaciones sociales, mientras hacia el exterior se han transformado los vínculos con las clases sociales, con el aparato productivo y el empleo, con los procesos políticos y el Estado, con la creación y apropiación de la cultura.

A esa universidad la conocemos mal y poco. (...) (Fuentes Molinar, 1987: p. 7).

Dos décadas y tres años después de estas palabras, gracias al esfuerzo de muchos investigadores, podemos decir que a esa universidad la conocemos un poco más y mejor que antes;² que ya no son del todo ajenos al saber desde un

² A continuación se enumeran algunas de las líneas de trabajo que no agotan el campo, sino que muestran que en lo que antes era tierra yerma, hay surcos, cultivos y cosechas: no se puede ser exhaustivo dada la naturaleza de esta conclusión, pero basta poner en cualquier motor de

enfoque sociológico ni los actores —sobre todo académicos y estudiantes—³ ni sus relaciones y las diversas y complejas estructuras que genera su interacción. Tenemos, por ejemplo, trabajos sobre gobernabilidad y relaciones políticas al interior de las instituciones;⁴ a su vez sobre la dimensión organizacional con su aguda mirada alrededor de la importancia de los procedimientos,⁵ y no faltan análisis de los procesos de evaluación,⁶ o espacios especializados en el campo de la educación superior,⁷ al que se podría añadir un no tan corto etcétera como muestra este libro.

búsqueda de investigaciones los nombres de los colegas mencionados, para que aparezcan muchas de sus obras y, en sus referencias, múltiples autores. Por ello, en las subsecuentes notas a pie de página, hay «botones de muestra».

³ Para el caso de los académicos, a guisa de ejemplo, los realizados en el Área de Sociología de las Universidades, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Azcapotzalco, que inician en 1989 y llegan a nuestros días, tanto los que se realizan formando equipos con colegas de otras instituciones y los que ya se desarrollan, más recientes, de manera individual o en grupos de trabajo de menor talla; los elaborados por Susana García Salord y Monique Landesmann; aportes muy importantes de Laura Padilla, Raúl Rodríguez y el más reciente proyecto interinstitucional, «La reconfiguración de la profesión académica», del cual surge este libro, coordinado por Jesús Francisco Galaz Fontes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (Para una mirada completa, no solo indicativa como la que aquí se realiza, se pueden ver: los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), referidos a los actores y sujetos de la educación, que cuentan con una sección sobre académicos, y la página electrónica de la Red de Investigadores sobre Académicos, REDISA (www.rdisa.org.mx) que compila un buen número de los artículos y libros en la materia. En cuanto a los estudiantes, no sólo, pero sí de manera destacada, los estudios de Adrián de Garay y otros colegas son muestra del interés por estos otros actores, tan, paradójicamente, desconocidos.

⁴ En este campo, son importantes, aunque no únicos por supuesto, los trabajos de Adrián Acosta, Immanol Ordorika y Romualdo López Zárate. Se puede ampliar la perspectiva a través de la consulta de los trabajos por ellos realizados

⁵ Sin duda, en esta dimensión contamos con excelentes aproximaciones de Eduardo Ibarra, que ha conformado toda una línea de trabajo.

⁶ Sirva como ejemplo notable el desarrollo que sobre este tema ha llevado a cabo Ángel Díaz Barriga.

⁷ En cierto sentido pionera en el estudio de los actores universitarios, el Área de Sociología de las Universidades de la UAM continúa siendo un espacio vivo en estos estudios; en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del CINVESTAV, sigue con dinámica el análisis de procesos como la internacionalización y las estructuras académicas. Otro espacio muy relevante es el Seminario sobre la Educación Superior en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), coordinado por Humberto Muñoz García, al que se suman el Laboratorio de Investigaciones sobre las Universidades Mexicanas (LAISUM), sostenido por el grupo de Ibarra, los trabajos históricos sobre la universidad mexicana de gran valor realizados en el anterior Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la ya mencionada Red de investigadores sobre académicos (RDISA),

Como el horizonte, que mientras más se quiere llegar a él, más lejos queda, y que cuanto más de prisa se camina, más lejos está (Serrat *dixit*), la agenda de la ignorancia sobre este campo del saber crece. ¿Crece a pesar de que se ha avanzado? No hay paradoja alguna pues así es el camino de la ciencia: conforme se logra ensanchar el conocimiento de cualquier objeto de atención analítica, se hace mayor la zona del saber posible, que se ignora, porque por lo logrado se ve más lejos.

ALGUNOS AFLUENTES

¿Por qué fue así y no de otra manera? Hay elementos históricos que permiten entender el llamado a una forma de estudio diferente de la cuestión universitaria, entre ellos, a mi juicio destacan dos: la expansión no regulada ocurrida en este nivel de estudios a partir de 1960, pero sobre todo en los setenta y su crisis posterior hasta el final de los años ochenta (ya hablamos de treinta años), y el profundo cambio en la concepción del papel del Estado que arranca a mitad de los años ochenta, y se cristaliza con modalidades de pago por evaluación expresa que antes eran impensables en la academia, una vez experimentado el potencial de este tipo de recursos para cambiar prácticas, procederes y actitudes a través del Sistema Nacional de Investigadores.

Al intentar comprender lo sucedido con la vida universitaria se abría una vía para entender al país en su proceso de transformación luego del agotamiento de un modelo de desarrollo. No es despreciable otro factor: el intento de entender los actores a su constitución como rol específico, ya sea desde la sorpresa de una movilidad ascendente muy relevante, o bien a partir del quiebre en la conducción del sistema. Hay un impulso a dilucidar el asombro de estar donde el origen no aseguraba llegar. Y, más allá de casos personales, su comprensión como un fenómeno social.

Por el costado de los afluentes intelectuales —dado que no hay nada nuevo bajo el sol— se pueden reconocer (siempre será incompleto el relato, pero el intento es reconocer los más posibles), es distinguible, de acuerdo a Ibarra,

y los aportes de equipos de investigación auspiciados por la ANUIES. La mayoría de estos sitios de convergencia colegiada hace muy pocos años, y con temas asociados al análisis de actores, procesos y estructuras en las IES, no existían. Hoy son patrimonio de un colegio invisible, como los llamaba Merton, que crece y se desarrolla en posgrados y en espacios crecientes en las universidades estatales, como Aguascalientes, Sonora, Guadalajara y Puebla, entre otras.

una línea que procede de José Joaquín Brunner, pasa por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) con la coordinación de Olac Fuentes Molinar (1985–1987), y continúa en parte en el DIE —con el trabajo importante de Rollin Kent antes de trasladarse a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y el que continúa haciendo con logros relevantes Germán Álvarez en la misma línea, o Sylvie Didou en el tema de la internacionalización— pero se abre a un espacio nuevo: el Área de Sociología de las Universidades, fundada en 1989, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Azcapotzalco. Esta línea, en general, hunde sus raíces teóricas y estilos de investigación en autores como Burton Clark, Tony Becher, Metzger y, posteriormente, al abrirse otra zona de confluencia de esta línea, de corte cuantitativo en sus maneras de construcción de evidencia, en el norte del país, con el aporte de Jesús Francisco Galaz Fontes y su grupo de trabajo en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), se abre un vínculo con Jack Schuster y Martin Finkelstein. En este eje del desarrollo del análisis universitario, muy centrado en los académicos, hay también una confluencia con la red internacional de Philip Altbach, primero en el trabajo de la Carnegie Foundation y luego con el apoyo de la Fundación Fulbright, que permite una relación con investigadores en Latinoamérica, sobre todo con Brasil y Argentina, pero a su vez con otras corrientes, más cualitativas en la construcción de la información en Estados Unidos, Rusia y Sudáfrica.

Por otro lado, la ANUIES genera cierta búsqueda por entender procesos universitarios, quizá muy orientada al análisis de la planeación. Es discutible si se trata de un espacio de investigación, o de elaboración informada de propuestas de política pública, pero durante años fue la fuente de información de toda la investigación al respecto en el país.

En otras latitudes institucionales, hay desarrollos importantes: una línea que se desprende del Centro de Estudios Educativos, ya fincada en la Universidad Iberoamericana, que sostiene análisis sobre economía de la educación superior con Carlos Muñoz Izquierdo; el trabajo de esclarecimiento de las políticas públicas que lleva a cabo Teresa Bracho, ya sea desde el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) o la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), o el importante y enriquecedor enfoque derivado de Bourdieu que han alimentado de manera notable Susana García Salord y Monique Landesmann, cada una en su ubicación específica en la UAM; y Miguel Casillas desde el área de Azcapotzalco y luego ya en la Universidad Veracruzana.

El Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), luego Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con otra fuente que nutre el caudal de estos estudios. En esa ubicación es central la figura de Ángel Díaz Barriga, pero no menor el aporte de Armando Alcántara o el de Javier Mendoza, un poco a caballo entre su trabajo en torno al financiamiento en el terreno académico y en el de asesor especializado en la ANUIES.

Ocurre otra confluencia interesante que aporta a la corriente de los estudios modernos sobre la universidad mexicana: los que desde el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM realizan Humberto Muñoz y Roberto Rodríguez, con Imanol Ordorika, influido en su formación en Estados Unidos por una corriente de pensamiento sobre la universidad que se caracteriza por su contenido crítico a las posiciones más clásicas, que primero desde su ubicación en la Facultad de Economía, y luego en el Seminario sobre Educación Superior de la UNAM, han desarrollado. Mientras tanto, y en concordancia temporal con el trabajo en UAM Azcapotzalco, Eduardo Ibarra entra a los estudios organizacionales con la universidad como objeto específico de indagación, aportando todo el aparato intelectual para entender la relevancia de los procedimientos: proceder de determinada manera es el triunfo, político, de una forma de concebir el horizonte de conducción del sistema y sus instituciones.

En la Universidad de Guadalajara (U de G), el trabajo de Adrián Acosta sobre el poder universitario y las políticas públicas se desarrolló de manera destacada, entrando en diálogo no siempre coincidente, pero sí interesante, con Ordorika y López Zárate. Hay avances notables en el conocimiento de los estudiantes, a cargo de Adrián de Garay, colegas del Departamento de Sociología de la UAM Iztapalapa y de Carlota Guzmán.

En aras de ejemplificar el crecimiento del campo estos rasgos pueden bastar a cuando están incompletos. En efecto, sabemos más, no lo necesario —nunca lo será— pero se ha conformado, además, un espacio de convergencia que, con diferencias de enfoque notables, pero llevaderas en el ánimo de una discusión a través de los textos, conforma un lugar en la academia, diverso, para los estudios sobre la universidad.

Ha habido revistas especializadas, como la *Revista de la educación superior* (RESU) de ANUIES, *Perfiles educativos* o *Universidad futura*, además de ocupar espacios en revistas dedicadas a la educación en general. Recientemente ha surgido, ya, una revista iberoamericana digital con este tema auspiciada por la Fundación Universia.

Todo esto conduce a pensar que hoy sí podemos hablar de actores sociales donde antes había plazas de trabajo, números de matrícula, una universidad como caja negra en sus procesos políticos y organizacionales, sin distinguir la complejidad de su gobernabilidad. Un objeto de conocimiento que bien merece llamarse y ser ya un campo del saber sobre la vida universitaria mexicana.

EN TORNO A ESTE LIBRO

¿Cómo concluir haciendo justicia a los aportes concentrados en este volumen? Reiterar su contenido, ya anunciado en la introducción y desarrollado en los distintos trabajos, no tiene sentido. Sabemos que ha cambiado el perfil de la profesión académica, que los actores tienen preferencias, que organizan su trabajo con relativa independencia de las misiones institucionales, pero acotadas a su vez por esos contornos... que tienen una mirada sobre el gobierno o al menos sobre la administración de las instituciones donde trabajan, y su satisfacción en el trabajo reitera que en general es grande, pero en cada distinta dimensión varía.

Las disciplinas, como los establecimientos específicos, afectan el desarrollo del oficio académico: eso lo sabíamos desde hace años, pero no cómo, ni de qué manera ha ido cambiando en una actividad que, en nuestro país, se reconfigura en paralelo a su configuración inicial: característica —amor de ciudad grande, diría José Martí— de nuestras sociedades, en donde la profesionalización de la vida académica arranca justo cuando el modelo que la impulsa se ha agotado o se va diluyendo en las naciones en que fue propuesto y fértil durante años.

Si se comparan los análisis derivados del proyecto sobre la Reconfiguración de la profesión académica en México, coordinado por Galaz Fontes, con los trabajos iniciales de principios de los años noventa, hay avances teóricos y metodológicos incuestionables. La propia construcción de las muestras, el cuidado mayor en la referencia al contexto del desarrollo de los estudios semejantes en otras latitudes lo indican. Este libro muestra ventanas, quizá aún en obra negra y que esperan la paciencia del trabajo de los detalles, pero los rasgos de la diversidad intuidos y en parte señalados hace ya 18 años, parecen afirmarse. A su vez, los rasgos de la confluencia se advierten.

Más allá de la participación de quien esto escribe en el desarrollo de los trabajos que de manera general se han reseñado, hay una posición desde la

cual se ha intentado proponer un cierre de la lectura de esta obra: la del testigo del cambio, el que ha visto la derrota de Parménides y su apuesta por la estática, y el triunfo de Heráclito a favor de la dinámica no solo del objeto a conocer, sino de los que tratan de entenderlo. Ha habido un valioso proceso de construcción del campo de los estudios sobre la universidad, donde la parcela del análisis de la configuración y cambio del oficio académico ha estado presente. Y esa evolución queda expuesta en los trabajos que conforman este volumen. Es, quizá, su intención central y será la misma su condición de crítica y avance en el futuro.

La reconfiguración de la profesión académica en México,
de Jesús Francisco Galaz Fontes, Manuel Gil Antón,
Laura Elena Padilla González,
Juan José Sevilla García, José Luis Arcos Vega,
Jorge Gregorio Martínez Stack (coordinadores)
se terminó de imprimir y encuadernar en octubre de 2012
en los talleres de la Imprenta Pandora SA de CV,
ubicados en Caña 3657, La Nogalera, CP 44470,
Guadalajara, Jalisco. La edición, al cuidado de la
Dirección de Editorial de la UAS,
consta de 500 ejemplares.

