



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 11, No. 2, 2009

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

The Teaching Profession in Mexico: a Job in Process of Reconfiguration

Jesús Francisco Galaz Fontes
galazfontes@gmail.com
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Autónoma de Baja California

Blvd. Castellón y Lombardo Toledano s/n
Col. Esperanza Agrícola, 21350
Mexicali, Baja California, México

Manuel Gil Antón
maga@correo.azc.uam.mx
Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Av. San Rafael Atlixco 186
Col. Vicentina C.P. 09340
México, D. F., México

(Recibido: 24 de julio de 2009; aceptado para su publicación: 2 de octubre de 2009)

Resumen

Este trabajo forma parte de la investigación internacional que estudia la reconfiguración de la profesión académica en más de 20 países, *The changing academic profession* (CAP). Explora las formas específicas en las que este proceso de transformación del oficio académico ha ocurrido en México. La comparación entre los rasgos de esta actividad profesional —centrada en la academia en las instituciones de educación superior, al inicio de los años 90 del siglo XX y con las características que ahora presenta— arroja luz, preguntas y conjeturas ante un cambio notable, así como líneas de continuidad que es preciso reconocer y explicar. La reconfiguración de la profesión académica en México ha ocurrido en el contexto de una agenda de políticas públicas hacia la educación superior y el personal académico. Dicha cuestión se aborda para ubicar su análisis en el contexto de un nuevo marco de regulación de la vida académica. Se ubica este nuevo esfuerzo en la serie de trabajos de investigación que se han llevado a cabo en el país a lo largo de 20 años, y muestra evidencia de la reconfiguración de la profesión académica en cuatro dimensiones: género; edad de ingreso al trabajo; composición de la planta según grado académico; nivel de escolaridad de las familias de origen y las que los y las académicas hoy conforman. A su vez, explora las variaciones ocurridas en 15 años de operación de las nuevas políticas en distintos tipos de instituciones, dado que en todo el mundo la academia está conformada por pequeños y diversos submundos. El artículo culmina con una reflexión general sobre estos cambios.

Palabras clave: Académicos, educación superior, profesión académica.

Abstract

This work is part of the international research project, *The Changing Academic Profession* (CAP), which is studying the reconfiguration of the teaching profession in more than 20 countries. It explores the specific ways in which the process of academic work has been transformed in Mexico. The features of this professional activity, as centered in the academic world of the institutions of higher education at the beginning of the 1990's—when compared with its present characteristics—throw light, pose questions and make conjectures about this significant change, as well as about lines of continuity that must be recognized and explained. The reconfiguration of the academic profession in Mexico has occurred in the context of a public-policy agenda concerning higher education and academic personnel. We approach this question for the purpose of locating its analysis in the context of a new regulatory framework of academic life. This new effort is part of the series of studies carried out in the country during the last twenty years, and gives evidence for the teaching profession's reconfiguration in four dimensions: gender; teacher's age on entering the profession; composition of the faculty according to academic level; level of scholary of academics' families of origin, and families today. It also explores the variations that have occurred during the fifteen years in which the new policies have been in operation in different types of institutions, since the academic world as a whole is made up of small and diverse subworlds. This article ends with a general reflection on these changes.

Key words: Faculty, higher education, academic profession.

¡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 sólo 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 sólo 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 sólo 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 en México del estudio de la profesión académica 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, etc.); 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 nivel nacional. En su lugar 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.

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.

I. 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 Advancement 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

¿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 académica*⁶ 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.

II. 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; 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 1,200 cuestionarios, de los cuales se recuperaron 1,027, 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, 2,826 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 1,973 cuestionarios debidamente contestados, para una tasa de respuesta efectiva de

69.8%. De los cuestionarios recuperados 1,775 (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 sólo 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

2.1. 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?

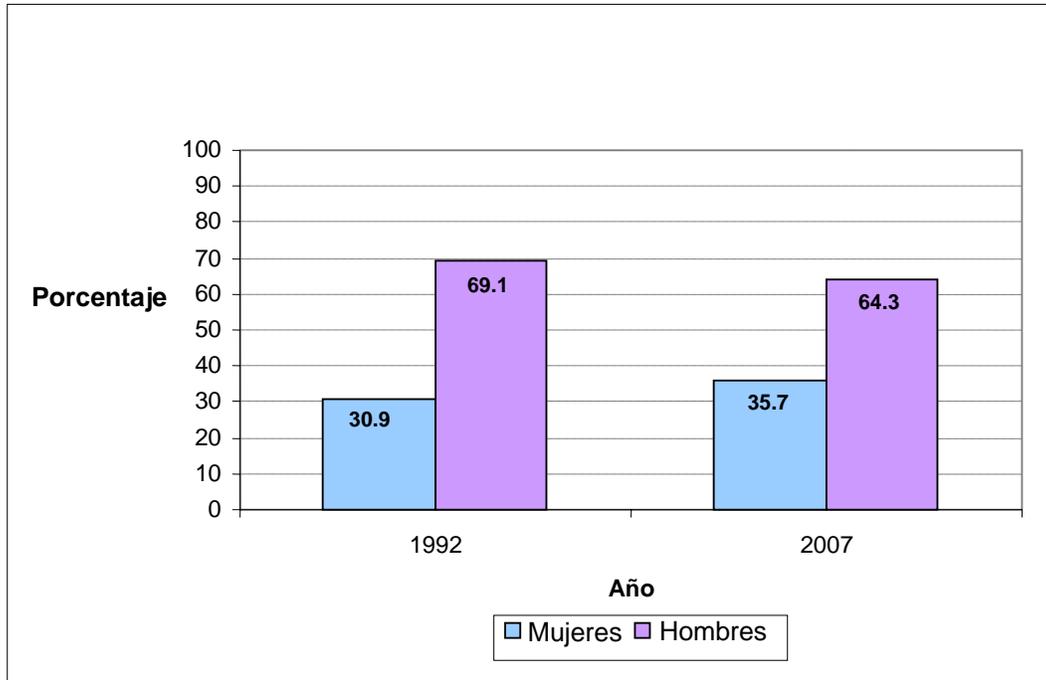


Figura 1. Distribución de género en académicos de tiempo completo para 1992 ($N_{EIPA}= 609$) y 2007 ($N_{RPAM}= 1,775$)

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.

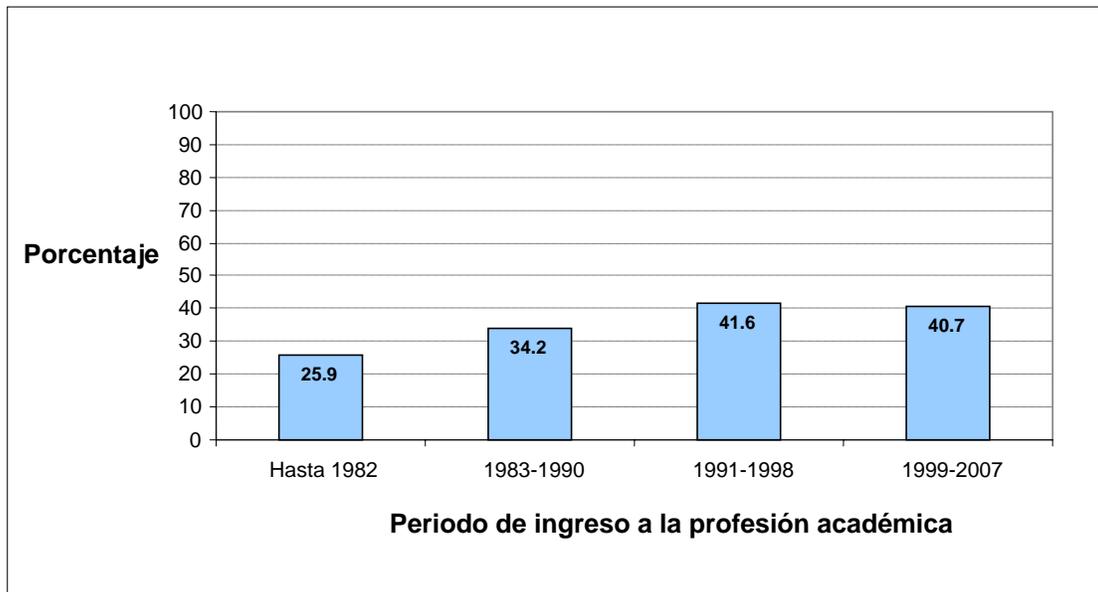


Figura 2. Porcentaje de mujeres

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; pero 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 ése 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 *feminización*⁹ tiene, quizá, que ver 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 sólo 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*.

2.2. 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 grados 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 sólo 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).

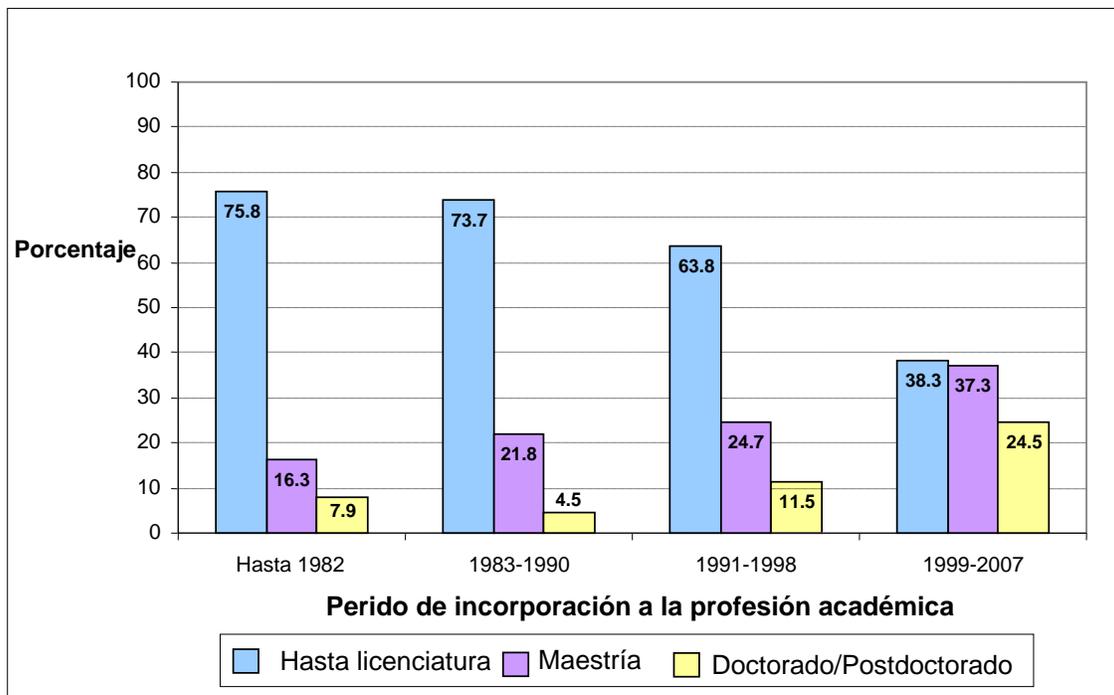


Figura 3. Grado al ingreso a la profesión académica por periodo de incorporación para académicos de tiempo completo ($N_{RPAM} = 1,775$)

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: sólo 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 aún 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).

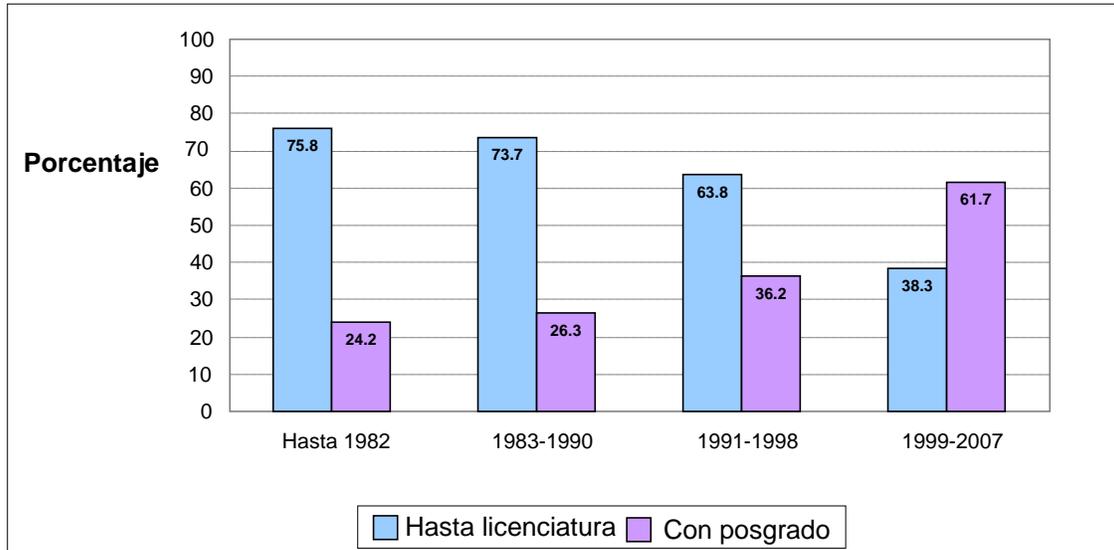


Figura 4. Grado al ingreso a la profesión académica por periodo de incorporación, para académicos de tiempo completo ($N_{RPAM} = 1,775$)

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?

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 sólo con observarla indica la fuerza del encuentro de estas dos políticas (ver Figura 5).

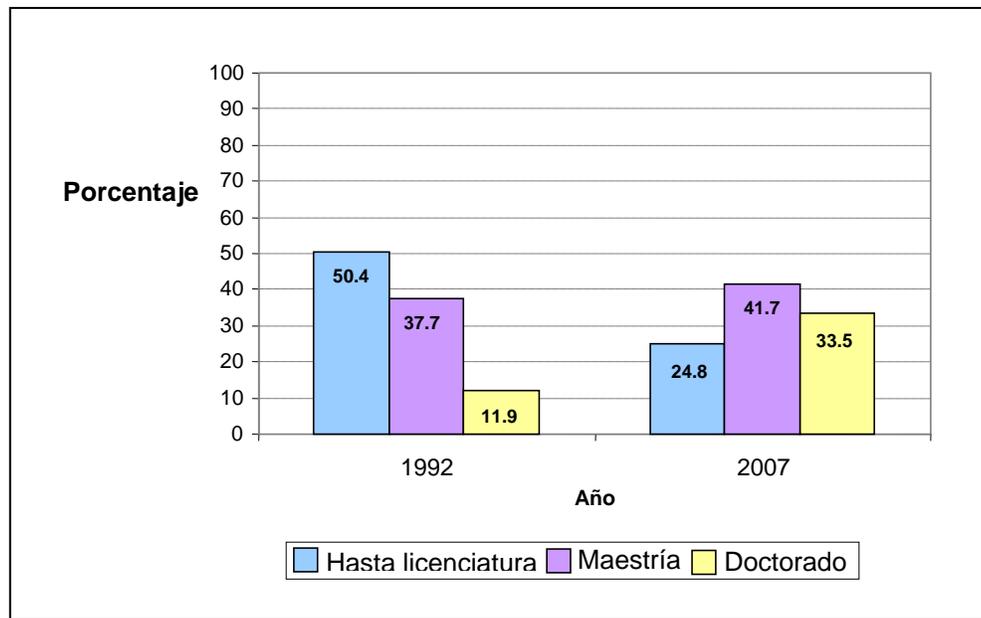


Figura 5. Grado máximo, para académicos de tiempo completo, en 1992 ($N_{EIPA} = 609$) y 2007 ($N_{RPAM} = 1,775$)

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 sólo 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 sólo 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, sólo es necesario para despejar y alejarnos de las percepciones con fundamentos anecdóticos.

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

Tabla I. Edad (años) en el primer contrato de tiempo completo o medio tiempo por periodo de incorporación a la profesión académica ($N_{RPAMV} = 1,663$)

| | Periodo de incorporación | | | | Total |
|-------------------|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| | Hasta 1982 | 1983-1990 | 1991-1998 | 1999-2007 | |
| 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.

2.4. *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 II).

Tabla II. Nivel educativo de los padres de los académicos de tiempo completo por periodo de incorporación a la profesión académica (porcentajes) ($N_{RPAMV} = 1,612$)

| 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 |
| 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 III).

Tabla III. Nivel educativo de la pareja de la que forman parte los y las académicas mexicanas de tiempo completo en 2007 ($N_{RPAMV} = 1,355$)

| 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

2.5. 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 apartad, 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).

2.6. 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 IV).

Tabla IV. 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 ($N_{RPAM} = 1,775$)

| | Género | Edad (años) | Académicos con Doctorado | Hrs Clase | Hrs 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. Sólo 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 al Sistema– 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 no esperado 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 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.

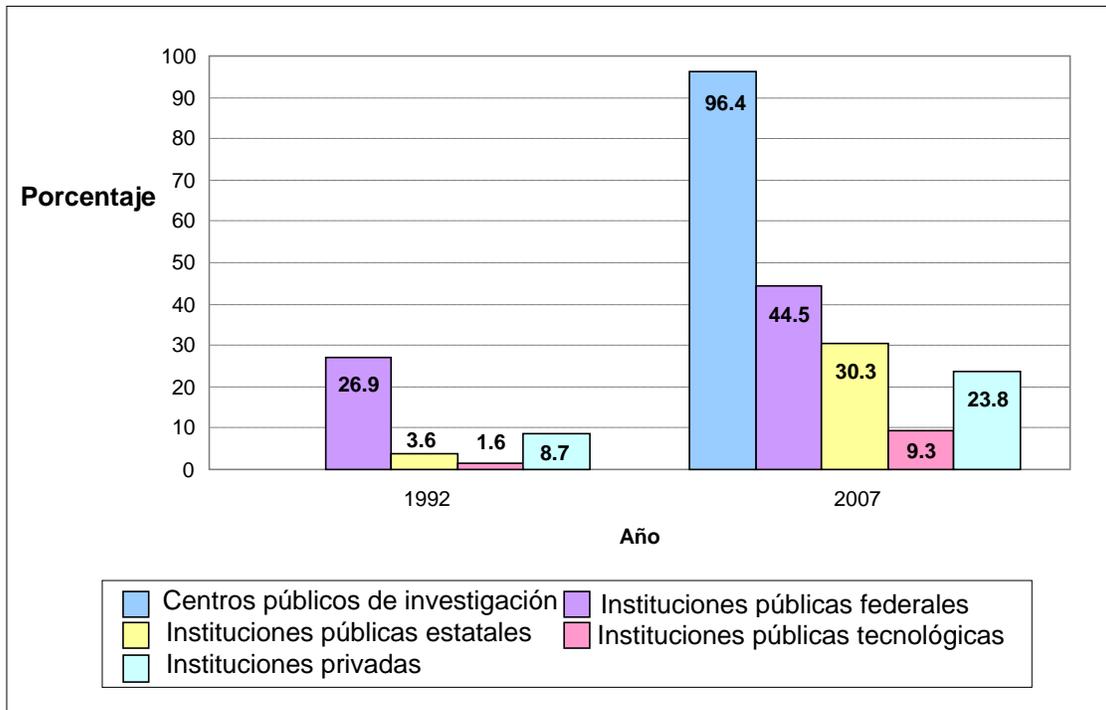


Figura 6. Personal académico de tiempo completo con doctorado por tipo de institución, para 1992 ($N_{EIPA} = 609$) y 2007 ($N_{RPAM} = 1,775$)

La política tan intensa y sostenida por 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

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 sólo 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 IV, 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 sólo 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 licenciatura– 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 contiende con la construcción de un sistema de educación superior sólido.

III. ¿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 rol 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: el 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, PA: The Society for Research into Higher Education-Open University Press.

Bensusán, G. y Ahumada Lobo, I. (2006). Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico. *Revista de la Educación Superior*, 35 (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, en: http://www.coneval.gob.mx/coneval2/htmls/medicion_pobreza/HomeMedicionPobreza.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. en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-galaz.html>

Galaz Fontes, J. F., 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*. Documento de trabajo presentado ante la 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.

García Salord, S., 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.

García Salord, S., 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.

Gil Antón, M. (1997). *Conocimiento científico y acción social. Crítica epistemológica a la idea de ciencia social en Max Weber*. Barcelona: Gedisa.

Gil Antón, M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). Consultado 29 de junio de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>.

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

Gil Antón, M. *et al.* (2005). *La carrera académica en la UAM: Un largo y sinuoso camino*. Documento no publicado, Universidad Autónoma Metropolitana, Rectoría General, México.

Gil Antón, M., Galaz Fontez, 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). *Identités académiques 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, 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, en:
<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schuster.html>

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).

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.

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.

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.

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).

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).

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.

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?

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.

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

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

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.

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, sólo aquéllas 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.

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.