

Revista de Investigación Educativa 2

enero-junio, 2006

ISSN 1870-5308, © Todos los Derechos Reservados, Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

**Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas.
Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México**



Rocio Grediaga Kuri

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

El trabajo de investigación que se reporta busca hacer observables los posibles cambios en las trayectorias y perfiles del personal académico que podían atribuirse a la aparición e implementación, en la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior públicas del país, de programas que tenían como objetivo el mejoramiento de los perfiles formativos, de producción e inserción internacional de los académicos, y que emplearon diferentes mecanismos de evaluación, diferenciación de ingresos y apoyos a la continuación de su formación. A través de definir una periodización que reflejara la aparición y modificaciones de dichas medidas, la propuesta de una tipología de las instituciones de educación superior y la adopción de una forma de organizar la diversidad disciplinaria, se intentaron controlar analíticamente los efectos paralelos que estos aspectos pudieran tener en la variación de condiciones de trabajo y socialización de los académicos. Con esta forma de organizar la diversidad se analizaron la evolución formativa, la combinación de actividades, el uso del tiempo, las opiniones y los resultados reportados por los académicos del país en la encuesta aplicada en 2001. Finalmente, en el trabajo que se presenta se subrayan algunos de los logros, tensiones y riesgos que parecen derivarse de las lógicas coexistentes en los mecanismos impulsados, especialmente en los ámbitos del compromiso institucional y la renovación de la planta académica actual.

Palabras clave: Políticas públicas, profesión académica, evaluación de impactos.

The work of investigation that is reported looks for making observable the possible changes in the trajectories and profiles of the academic personal that could be attributed to the appearance and implementation, in most of the public Institutions of Higher Education of the country, of programs which had like objective the improvement of the formative profiles, of production and international insertion of the academics, and that used different mechanisms from evaluation, differentiation of income and supports to the continuation of their formation. Through defining a periodization that reflected the appearance and modifications of these measures, the proposal of a typology of the institutions of higher education and the adoption of a form to organize the disciplinary diversity, were tried analytically to control the parallel effects that these aspects could have in the variation of conditions of work and socialization of the academics. With this form to organize the diversity were analyzed the formative evolution, the combination of activities, the use of the time, the opinions and the results reported by the academics of the country in the survey applied in 2001. Finally, this work emphasizes some of the profits, tensions and risks that seem to derive themselves from the coexisting logics in the impelled mechanisms, especially in the scopes of the institutional commitment and the renovation of the present academic plant.

Key words: Public policies, academic profession, evaluation of impacts.

Para citar este artículo:

Grediaga, R. (2006, enero-junio). Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2. Recuperado el [fecha de consulta], de <http://www.uv.mx/cpue/num2/inves/GrediagaPoliticashaciaAcademicos.htm#>

Introducción

El presente trabajo pretende someter a la discusión de otros investigadores especializados y de los interesados en el estudio del campo, las perspectivas y avances sobre el análisis de las políticas públicas hacia la educación superior, de manera que el intercambio de experiencias nos vaya acercando a una valoración más adecuada del fenómeno y a la construcción de estrategias compartidas y pertinentes para estudiarlo. Con ello, en el mediano plazo, podríamos contribuir tanto a la definición de nuevas políticas y reorientación de las existentes, como a una mejor implementación, seguimiento y evaluación de las posibles consecuencias de las mismas. Este asunto resulta fundamental para anticipar y corregir el rumbo a tiempo, con la intención de que el sistema de educación superior y uno de sus actores principales, los académicos, se fortalezcan y estén en condiciones de cumplir eficazmente con su papel en la sociedad.

En el trabajo de investigación desarrollado en los últimos cinco años en colaboración con otros colegas mexicanos –Raúl Rodríguez (Universidad de Sonora), y Laura Padilla (Universidad Autónoma de Aguascalientes)– y de la Región Latinoamericana –Beth Balvachevsky (Brasil) y Ma. Cristina Parra (Venezuela)–, confluyeron al menos dos intereses de investigación. El primero relativo a las políticas públicas en educación superior, y el otro, la comparación sobre el desarrollo de la profesión académica en la Región.

A través de esta presentación sintética del trabajo realizado, publicado en versión extensa a fines de 2004 como libro,¹ desearía compartir con ustedes tanto la estrategia general de análisis planteada en el proyecto, como algunos de los resultados y conclusiones generales que se desprenden del estudio sobre el caso mexicano. El proyecto denominado Política pública, cambio institucional y sus efectos en la consolidación de la profesión académica en México, para cuyo desarrollo afortunadamente se contó con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), estaba orientado a valorar el impacto de las políticas públicas hacia la educación superior sobre la transformación de la profesión académica en el país, considerando simultáneamente su posible variación en función de diferentes contextos institucionales y disciplinarios.

Definición general del problema.

Desde mediados de la década de los años ochenta, las políticas públicas para la educación superior ocupan una posición privilegiada tanto en los discursos oficiales como en la opinión pública. Sin embargo, ni la instrumentación ni las

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

consecuencias de este tipo de acciones gubernamentales es un fenómeno reciente en México o en América Latina. Distintos autores concuerdan en que el uso de las políticas públicas para orientar el desarrollo de la educación superior inicia mucho antes de los años ochenta.²

No obstante, como puede observarse en la literatura reciente sobre el tema, en las últimas décadas del Siglo XX ocurren cambios importantes en la orientación de la política pública hacia la educación superior y los mecanismos de evaluación y asignación de recursos a las instituciones, que a su vez representaban nuevas exigencias a las formas previas de desarrollo y organización de la vida académica. Como señalaba Brunner (1990), en América Latina se pasa del Estado que asigna los recursos en forma benevolente al Estado auditor. Neave (1991) ubica la transformación en la relación entre el Estado y la educación superior en un contexto de cambio más amplio: el de redefinición en la concepción que el Estado tiene de su papel dentro del desarrollo económico y social. Independientemente de la caracterización del origen o la fecha en que se ubica el principio del cambio, resulta innegable que hay una inflexión, y que ésta constituye una expresión clara de una nueva orientación de las agencias financieras y organismos internacionales relacionados con el desarrollo de la educación superior, que ha modificado la lógica de la asignación de los recursos públicos a los sistemas educativos en los distintos países.

Como en el resto del mundo, el Sistema de Educación Superior (SES) en México ha enfrentado en las dos últimas décadas restricciones financieras, cambios en los patrones de financiamiento y nuevas demandas de rendir cuentas que provienen tanto de las agencias financieras (públicas o privadas), como de la sociedad en su conjunto (Neave, 1991; Altbach, 1999). A pesar de las tendencias globales hacia la descentralización y la apertura de un mayor espacio en la universidad pública a las fuerzas del mercado, en la mayoría de los países el gobierno tuvo, desde el surgimiento de la universidad, y sigue teniendo, un papel relevante en el financiamiento y el diseño de las políticas que orientan la asignación de los recursos indispensables para el funcionamiento del nivel de educación superior.³ El centralismo característico del sistema educativo nacional, afecta principal o más directamente a los académicos contratados en las organizaciones que forman parte del sector público, financiadas casi exclusivamente con recursos públicos y que en México representan la mayoría de las posiciones disponibles en el mercado académico; pero por la competencia que existe entre las organizaciones, indirectamente afecta también al resto de las instituciones y los integrantes de este grupo ocupacional.

Sin embargo, aun en los sistemas sociales o educativos más centralizados y autoritarios, la política pública constituye sólo el marco de referencia y los límites de acción comunes a los sujetos que se relacionan entre sí para cumplir los objetivos

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

de las organizaciones universitarias. La redefinición del papel del gobierno en la sociedad y la reducción de su papel como principal agente financiero de la expansión y desarrollo del SES en el país, ejerce gran presión sobre las autoridades de las organizaciones de educación superior y sobre los académicos, los cuales tendrán que incrementar su participación como promotores y gestores de los recursos indispensables para el desarrollo institucional y de la investigación.⁴

Con ello empieza a perfilarse una función adicional en la definición del rol de académico, la de gestor de los recursos que se requieren para el desarrollo del conocimiento y su aplicación en innovaciones tecnológicas, que se suma a las funciones básicas de docencia e investigación que tradicionalmente se le atribuían. Adicionalmente, la exigencia de cuentas sobre los recursos públicos proporcionados a las organizaciones, e incluso a los individuos vía la evaluación del desempeño (Sistema Nacional de Investigadores [SNI], becas y estímulos institucionales que buscaban promover la permanencia del personal académico y apoyos gubernamentales tanto para la continuación de la formación escolarizada, como para el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los académicos [Programa de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP]), ha implicado reorganizar las formas previas de interacción e inducido cambios en el peso relativo que tienen los actores que intervienen directa e indirectamente en las decisiones y el desarrollo de las actividades académicas.⁵

La mayor injerencia tanto de las autoridades administrativas como de las agencias financieras (gubernamentales o privadas), hace resurgir en las organizaciones la discusión de los principios, que desde los orígenes de la universidad han sido pilares de lo que se considera el *ethos* o espíritu que caracteriza a los académicos como profesión: la demanda de libertad académica y autonomía de las instituciones de educación superior en los aspectos de organización, enseñanza e investigación. Para algunos de los actores universitarios, estos principios corren peligro de verse seriamente afectados de generalizarse los nuevos criterios de obtención de recursos y las demandas de transparencia, eficacia y eficiencia en la utilización de los recursos públicos disponibles.

Ante estas transformaciones se hace evidente el conflicto entre la interpretación que hacen de las nociones de autonomía universitaria y libertad académica quiénes conciben a la universidad como instrumento de crítica y liberación de la explotación capitalista⁶ y las exigencias tanto de las autoridades como de aquellos que en la sociedad financian a estas organizaciones, de que la universidad y sus integrantes demuestren su pertinencia social y, desde una visión más instrumental o economicista que en el pasado, exigen que las IES justifiquen la rentabilidad de invertir en ellas recursos públicos. Todos estos cambios afectan directamente el desarrollo de la profesión académica, pues como señalaba Shils (1981) en

otro contexto, por su rapidez y profundidad someten el *ethos* académico a una considerable tensión (García 2000a; Ibarra 2000; Gil, et al., 2005).

Sin duda, en México este ha sido un tema relevante de confrontación política, pero también un espacio de investigación polémico. La situación actual dista mucho de una opinión unívoca o consensual al respecto; por ello resulta importante un análisis más detallado de los hallazgos que reportan los investigadores y un intento de organizar las distintas posiciones presentes en el debate, así como un balance del tránsito de los trabajos vinculados con la evaluación de resultados, diferenciación de ingresos y rendición de cuentas, y su ampliación paulatina hacia la reflexión sobre los cambios en las formas de regulación de la carrera académica ocurridos en las últimas décadas, así como de sus consecuencias para el desarrollo de la profesión, las instituciones y el sistema de educación superior (García, Grediaga & Landesmann, 2003).

A lo largo de la década pasada no sólo se realizaron una amplia gama de trabajos empíricos –que intentaron caracterizar las especificidades de operación de estos programas en distintos ámbitos institucionales o disciplinarios–,⁷ sino que también se amplió el espectro de temas y dimensiones de análisis, que se fueron asociando al estudio de la evaluación, para esclarecer la pertinencia de los supuestos y los elementos constitutivos de las políticas públicas hacia estos actores fundamentales en la educación superior: los profesores investigadores de las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas (De Vries & Álvarez, 1998; Arenas, 1998; De Vries, 1998; Grediaga, 1997).

Por ello, si bien al iniciar la investigación resultaba evidente el cambio de dirección en la relación entre el gobierno y las IES no sólo en el plano del discurso, pues se objetivaba en un amplio y diverso conjunto de programas diseñados con el propósito de mejorar los servicios educativos y la participación de los miembros de las distintas áreas de conocimiento en las comunidades científicas mundiales, surge la pregunta respecto a en qué medida estos lineamientos han logrado efectivamente orientar las estrategias de desarrollo de las instituciones y los esfuerzos de los individuos en la dirección esperada.

Sólo en la medida en que dichas orientaciones fueran conocidas por los universitarios y se hubieran traducido efectivamente en modificaciones de la forma de organización, el desarrollo de las actividades y las formas de participación de los académicos –es decir, según el grado en que los cambios del nivel normativo se hubieran convertido en cursos de acción, que representaba como parte del análisis definir dónde y cómo se estaban llevando a cabo los programas–, podría medirse su contribución para alcanzar los objetivos planteados.

Como un primer punto a debatir, entonces, me gustaría plantear la importancia de trabajar este tema sistemáticamente, cuestión que implicaría sobre todo discutir la pertinencia y suficiencia de la evidencia disponible respecto a la

capacidad que las políticas han tenido para regular y reorientar la composición, estructura y dirección del sistema de educación superior y sus actores. En este sentido, es fundamental analizar el punto de partida al momento del diseño de las políticas, pero sobre todo, cuáles son sus alcances y límites y cómo podemos explicarlos, y plantearse la pregunta sobre qué aspectos contribuyen a entender las variaciones que pueden observarse en los estudios disponibles sobre el diseño e implementación de lineamientos generales, tanto entre los países de la región como entre los distintos contextos institucionales y disciplinarios (Acosta, 1998; Álvarez, 2002; De Vries, 2000).

El análisis de la capacidad de influencia, los efectos y posibles consecuencias de las políticas públicas, implica no sólo la revisión de lo que se plantean como objetivo a lograr, la discusión en relación al acuerdo que pudiera tenerse con los objetivos trazados, o si los medios y mecanismos elegidos resultan lógicamente consistentes entre sí y con los fines que persiguen, sino que requiere, además, una descripción cuidadosa y el análisis de la forma en que se han puesto en práctica y de las posturas que tienen frente a ellas aquellos involucrados en su implementación.

Consideraciones metodológicas

La literatura sobre análisis de las políticas públicas enfatiza la importancia de la calidad de la información disponible en el proceso de diseño, implementación y evaluación del impacto de las mismas. Es especialmente importante considerar esto en el análisis de nuestro país, donde hay serios problemas de información en muchos terrenos, pues ello requiere una definición minuciosa de estrategias de observación y medición de los aspectos que desde la perspectiva teórica del investigador resultan más relevantes, y para los que no necesariamente se dispone de información confiable.

Teóricamente, el punto de partida del diseño de las políticas debiera ser un diagnóstico de la situación que se pretende transformar y, por ende, en el mismo subyacen y pueden recuperarse tanto la postura analítica desde la cual se plantean el problema quienes intervienen en el diseño de los lineamientos y programas, como un conjunto de supuestos e información, cuya pertinencia y validez requiere someterse a análisis.

En el caso que nos ocupa, sin embargo, las deficiencias en la información de muchos de los aspectos que se asocian con los resultados obtenidos por los académicos implican serias dificultades para observar y medir los cambios derivados y hacer una atribución al grado en que dichas transformaciones pueden deberse a la implementación de las políticas, lo que dificulta aún más la posibilidad de observar sus impactos y consecuencias.

El estado de la cuestión, la perspectiva de análisis y la necesidad de formulación de modelos

Desde el punto de vista de diversos especialistas en el análisis de la educación superior y la profesión académica en México, las políticas públicas hacia los académicos han tenido efectos no esperados, especialmente en el compromiso de los miembros de la profesión académica respecto de las instituciones de educación superior en las que están contratados (Aboites, 1997, 1999; Ibarra, 2000; García, 1998 y 2000b). En la opinión de algunos autores, los cambios en el sistema de reconocimiento y recompensas del trabajo académico —que hoy hace excesivo énfasis en la transformación de los insumos y privilegia en la dimensión de resultados los productos de las actividades de investigación—, ha provocado un deterioro en el compromiso institucional y social de las actividades que desarrollan los académicos (De Vries, 1998, 2000; Ibarra, 2000).

Parecería que han propiciado actitudes individualistas, se han desarticulado algunas instancias de participación colegiada y han aumentado los niveles de falta de compromiso con tareas colectivas para alcanzar los objetivos trazados por las instituciones en sus planes de desarrollo de mediano y largo plazo. Algunos autores señalan que esto resultaría especialmente válido si se considera la participación en la docencia en el nivel de licenciatura o dentro de los procesos de socialización organizacional de los nuevos miembros de la profesión académica en el país (Arenas, 1998; García, 1998, 2000b; Gil, 1996, 2000; Grediaga, 2000, 2001; Ibarra, 2000). Sin embargo, muchas de estas afirmaciones se apoyan en la experiencia directamente vivida por los autores en ciertos contextos institucionales, más que en el análisis sistemático de información sobre las dinámicas de interacción o los procesos de constitución de grupos académicos que permita validar estas conjeturas.

Si estos cambios efectivamente pudieran constatarse mediante la construcción de la evidencia empírica correspondiente, sería posible concluir que existe una contradicción entre los supuestos y objetivos que se consideraban centrales para el logro de los fines de mejoramiento de la calidad de la educación pública —definidos desde el diseño de los programas impulsados por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) en la última década—, y por ello, su análisis constituye un tema que es importante profundizar a través de investigaciones que tengan como objeto de estudio reconstruir las formas en que se establecen las relaciones e intercambios entre los grupos académicos. En el caso de que se constatará que estos mecanismos están afectando los niveles de compromiso institucional o la productividad de los grupos e individuos analizados, esto representaría una dimensión fundamental a considerar en la evaluación y el rediseño de las políticas públicas en curso.

Una primera observación sería que no sólo en México se registra una aparente desconexión del sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica y las expectativas sociales e institucionales sobre el desempeño de los académicos. Es posible encontrar elementos similares en la amplia preocupación tanto de la opinión pública como de sectores de la profesión académica norteamericana respecto a la pertinencia y contenido de la educación superior y sus métodos de enseñanza, por la aparente inconsistencia del sistema de recompensas y la forma en que los académicos distribuyen su tiempo de contrato entre las actividades de docencia y servicio vs. la investigación (Boyer, 1990; Glassick, Huber & Maeroff, 1997; Braxton, 1996; Fairweather, 1996 y 1999; Layzell, 1999). Dichos autores señalan que, en este contexto, el prestigio social y la legitimidad de la profesión académica se han menoscabado. Esta pérdida de estatus obedece, según otros autores, más que a una contradicción lógica entre el sistema de recompensas y el desarrollo de la vida académica, a la falta de una estrategia adecuada de comunicación capaz de mostrar a la sociedad la relevancia de la contribución que el desempeño en el conjunto de actividades realizadas y los valores defendidos por este grupo profesional tienen para el bienestar social (Altbach, 1999).

En nuestro país, para algunos autores la contradicción surge por la fuerte influencia que ejerce un sistema de recompensas orientado a la evaluación de insumos⁸ y que privilegia la investigación sobre la docencia en la distribución del tiempo y el esfuerzo que los académicos destinan al desarrollo de las distintas actividades académicas;⁹ mientras que para otros autores, como una de las características principales de esta profesión es el peso significativo que tiene la motivación intrínseca, las actividades y resultados difícilmente podrían ser afectados de manera radical por la aparición de estímulos económicos, dado que las recompensas externas constituyen sólo una parte (no necesariamente la más relevante) del sistema de recompensas que opera en la profesión académica (Lewis & Becker, 1979).¹⁰ Dentro de esta perspectiva también suponen que más que presentarse competencia o antagonismos entre las funciones académicas, hay un traslape natural o complementariedad entre las actividades de docencia e investigación. Desde el punto de vista de esta perspectiva analítica no existiría entonces ningún obstáculo estructural para que un académico sea productivo en ambas actividades.¹¹ Es posible encontrar un panorama amplio de la situación de la discusión de esta cuestión en la literatura sobre los académicos, de la que existe una sistematización en el estado de conocimiento sobre el tema de los académicos publicado recientemente por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (García, Grediaga & Landesmann, 2003).

Nuevamente, más allá de la inclinación personal o las preferencias analíticas respecto a dichas hipótesis, lo que parece evidente es que se requiere realizar estudios empíricos que permitan someterlas a prueba en el contexto de la profesión

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

académica en México. Primero, haciendo uso de una estrategia comparativa, habría que describir y caracterizar qué tipo de consecuencias se observan en la combinación de actividades y resultados de los académicos ante las variaciones de énfasis o contenido en el sistema de reconocimiento y recompensas a la profesión académica en los distintos momentos y contextos institucionales.

Si resultara que, efectivamente, hay una asociación fuerte entre el tipo de sistema de reconocimiento y recompensas empleado y la distribución del tiempo que destinan o el énfasis que los académicos hacen respecto a las distintas actividades según los resultados que reportan en ellas, entonces valdría la pena explorar con mayor detalle cuáles de estos mecanismos se asocian con los resultados esperados por las políticas y en qué otras condiciones se presentan efectos no sólo no esperados, sino incluso contradictorios a los objetivos supuestamente buscados.

Si, por el contrario, no se encontrara una asociación importante entre la forma de operación y el contenido de los sistemas de evaluación y recompensa utilizados y el tipo de actividades y resultados obtenidos, entonces habría que explorar qué aspectos serían lo que se asocian con la presencia de académicos productivos en ambos aspectos, o si varían los factores que se relacionan con un alto nivel de productividad e impacto de las actividades docentes y si son distintos de aquellos que nos permitirían explicar la presencia de resultados en las actividades de generación de conocimiento.

El problema radica en que esto que pudiera sonar relativamente simple implica el diseño de una estrategia metodológica que permita cierto control sobre la influencia simultánea de múltiples factores, pues, por una parte, las dimensiones que definen e influyen en el desarrollo de las actividades académicas no sólo son diversas, sino que están relacionadas o entrelazadas. Por otra, no hay que dejar de lado que las características y la combinación entre los distintos programas y políticas que han buscado influir sobre el desarrollo de algunas de estas dimensiones, no sólo han ido cambiando a lo largo de las últimas décadas, sino que en ocasiones presentan diferencias importantes tanto en los supuestos implicados en su diseño, como en la dirección en que buscan orientar el cambio en el desempeño de los miembros de la profesión académica. Esto lleva a la necesidad de ubicar en los distintos casos las visiones y opiniones que reportan sobre los cambios en función de los momentos en que ocurrieron los procesos de incorporación a la vida académica y los procesos formativos en los distintos grados obtenidos por los académicos encuestados.

Como bien señala De Vries (1998), es fundamental la cautela metodológica en el trabajo cuando lo que se busca es el análisis sobre los posibles efectos de los programas de política pública, pues no podría decirse que las políticas para la educación superior hayan provocado un solo impacto (en singular), pues por una parte, cada política individual estaría dirigida a producir varios efectos, directos

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

e indirectos y por otra, en la medida en que las distintas políticas se mezclaron o coexistieron entre sí y con otros factores, es difícil afirmar que los cambios experimentados sean exclusivamente resultado de ellas y menos aún de alguna en particular.

Las transformaciones del sistema de reconocimiento y recompensas y otras políticas públicas paralelas, como parte de los cambios en la dimensión normativa y las reglas del juego formalmente establecidas en las instituciones, son sin duda elementos que se requiere incorporar al análisis para comprender el desempeño de los miembros de la profesión académica en el país. Sin embargo, explicar el desempeño y productividad de los académicos en las distintas actividades y analizar los posibles efectos que los distintos programas de la política pública pudieran tener en ellos, resulta más complejo que simplemente reconstruir las posibles relaciones entre el cambio de orientación en el sistema de recompensas, el uso o distribución del tiempo contratado que hacen los académicos y los resultados que se asocian con esto.

En la profesión académica existen relaciones y dinámicas de interacción informales que influyen en la organización y los resultados del trabajo, pero también aspectos culturales asociados con variaciones de los contextos institucionales y las comunidades disciplinarias de las que los académicos forman parte (Becher & Trowler, 2001). Esto es particularmente importante tanto en los procesos de socialización previos al ingreso a la vida académica (socialización anticipatoria) o de socialización formativa en programas formales de habilitación y obtención de grados –paralela tanto a la trayectoria académica y en las distintas etapas de evolución de la profesión académica–, como a la trayectoria académica específica de cada uno de sus integrantes (socialización organizacional y disciplinaria dentro de las unidades académicas e instituciones en que se desarrolla el trabajo académico) (Tierney & Bensimon, 1996).

Es por ello que, incluso compartiendo un mismo marco normativo institucional, se presentan variaciones importantes tanto en la composición y resultados, como en el compromiso institucional de los distintos grupos académicos o individuos. No sólo hay diferencias entre quienes están contratados en distintas instituciones de educación superior, sino que en una misma institución es posible encontrar académicos con perfiles altamente productivos en ambas actividades y comprometidos con la vida académica y los proyectos institucionales, otros especialmente productivos en investigación o en docencia con distintos grados de compromiso con las instituciones, y algunos más, improductivos o no comprometidos con el desarrollo institucional en ninguna de las actividades.

Esto plantea, a pesar de las deficiencias en el diagnóstico que sirvió de punto de partida al diseño de las políticas, la posibilidad de diseñar un modelo de contraste que permita analizar comparativamente si existen diferencias en el valor o peso

de las variables independientes que explican los distintos perfiles productivos observados entre los académicos y entre las instituciones y disciplinas. Por ello, el primer paso en este tipo de estrategia metodológica tendría que ser construir la variable dependiente, que debiera ser capaz de medir y tipificar los perfiles productivos presentes entre los académicos mexicanos que fueron encuestados.

Por otra parte, dada la complejidad de factores que influyen sobre el desempeño y productividad de los académicos, habría que establecer una forma de observar y controlar en el análisis el peso que pudieran tener los distintos aspectos formales e informales asociados con cada una de las dimensiones que teóricamente se han señalado como constitutivas del desarrollo de la profesión académica (disciplina y establecimiento). Adicionalmente, habría que distinguir entre aquellas dimensiones en las cuales han pretendido influir los programas de política pública en curso en distintos momentos y cuáles, aun cuando no hayan sido explícitamente consideradas o promovidas por ellos, resultaría importante incluir en la contrastación empírica, ya sea porque representan dimensiones teóricamente relevantes implicadas en las hipótesis en competencia, o porque han sido señaladas como explicativas en los resultados disponibles en trabajos previos.¹²

Finalmente, por las dificultades de información a que se hizo referencia anteriormente, era necesario construir una aproximación indirecta a las características o rasgos de la profesión en el pasado, pues eran los rasgos característicos de ella los que buscaban transformarse. Para ello, en el proyecto se registraron los momentos en que habían ocurrido tanto los procesos formativos como el inicio de las trayectorias académicas de los entrevistados para que a través de esta organización de la información, al contrastarla o leerla a contraluz de la periodización emanada de los cambios en el sistema de regulación de las trayectorias académicas, pudieran asociarse posibles transformaciones derivadas de la aparición u operación de las distintas medidas antecedentes o coexistentes.

Las unidades básicas de análisis y la construcción de la variable dependiente

En este sentido, se requería tomar decisiones sobre la forma de organizar la diversidad en tres unidades que se consideraban indispensables para ubicar y analizar las trayectorias y resultados de los individuos: la institución en que prestan sus servicios, la disciplina en que se formaron y participan al desarrollar sus tareas y el momento en que habían iniciado sus trayectorias académicas.

Tipos de institución (estudios y adscripción en primer contrato y al momento de la entrevista)

En México no se cuenta con una clasificación de las IES similar a las que se han venido desarrollando en otros países, por ejemplo, la Clasificación Carnegie en los Estados Unidos, la cuál proporciona un referente común para quienes realizan el estudio y análisis de la educación superior.¹³ Al analizar el sistema de educación superior mexicano se aprecia que no se cuenta con una clasificación adecuada de la diversidad de IES que lo componen. De acuerdo con Galaz (1998), la clasificación de las IES en México no contribuye a una clara descripción del sistema de educación superior debido al uso de criterios inadecuados en su construcción, que hacen difícil la comparación de las IES en la clasificación.¹⁴

De hecho, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha reconocido que se requiere una manera más precisa y sistemática de clasificación de las IES mexicanas. Esta Asociación ha estado trabajando en la elaboración de una tipología de IES desde 1998, la cual se basa en tres criterios centrales: la orientación de la institución hacia docencia, investigación o difusión; el nivel de los programas ofrecidos (técnico, licenciatura, maestría, doctorado, etc.); y la diversidad disciplinaria en que se ofrecen estos programas (Fresan & Taborga, 2000). Las instituciones que pertenecen a la ANUIES han implementado como referente de planeación esta tipología a partir del año 2000, por lo que se encuentra en una fase preliminar de su desarrollo, que se ha caracterizado al menos por dos aspectos. Primero, las IES se ubicaron voluntariamente en el grupo que consideraban mejor representaba sus misiones y expectativas de desarrollo. Segundo, no se aplicaron los criterios o se clasificó al conjunto de las IES del país, sino que se tiene el grupo al que se adscriben sólo de aquellas instituciones que forman parte de la ANUIES.

Ante la diversidad de IES existentes en el país, algunos investigadores han desarrollado diversas tipologías de IES como resultado de requerimientos concretos de investigación en este campo. Sin embargo, en esta tarea ellos han tenido que enfrentar obstáculos difíciles de solventar, entre los que habría que destacar la falta de información pertinente y confiable, así como la falta de discusión acerca de cuáles serían los indicadores que debieran tomarse como base para la elaboración de una clasificación de las IES. Otro obstáculo importante es la inexistencia en el país de un sistema adecuado de acreditación de IES que delimite el universo de las que cumplen con ciertos criterios comunes de exigencia y calidad, relativamente aceptados por todos. Se requiere, entonces, disponer de información más confiable y con criterios homogéneos para la construcción de este tipo de clasificaciones si se desea contar con una sólida clasificación de las IES en el país, que considere no sólo los insumos, sino también los procesos y resultados logrados, que diferencie

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

las misiones y finalidades institucionales, así como la orientación o énfasis en los distintos establecimientos hacia el desarrollo de las diversas funciones académicas. Un buen sistema de clasificación debiera dar cuenta de las características tanto de profesores como de estudiantes que participan dentro de la institución, pero también debería reflejar los resultados logrados, considerando no sólo los resultados, sino el acceso y la disposición de recursos en cada IES. Grediaga, Padilla y Huerta (2003) desarrollaron una propuesta de tipología para el conjunto de las IES que reportan información a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la ANUIES a través de la forma A-911, por considerar que esta es una herramienta indispensable para analizar e interpretar la información proporcionada por los académicos en el contexto del presente proyecto.

Las cinco dimensiones propuestas como ejes de diferenciación de las IES son:

- a) Financiamiento;
- b) Participación en la atención a la demanda;
- c) Complejidad institucional (académica y organizacional)
- d) Características del personal académico (contratación y escolaridad), y
- e) Resultados institucionales.¹⁵

Cada una de estas dimensiones puede ser observada a través de múltiples indicadores. Sin embargo, como no se cuenta con información para todos los aspectos considerados relevantes para la observación y medición de cada dimensión, se decidió incluir entre los indicadores disponibles aquellos que permitirían el análisis más fino posible.¹⁶ No pudo lograrse un análisis más preciso, ni podrá lograrse mientras no se disponga de la información confiable en los aspectos faltantes. Después de analizar la información disponible para el conjunto de las instituciones a través de análisis de componentes principales y agruparlas por medio del análisis de clusters en grupos que cumplieran con los criterios de diferencia estadística significativa, se llegó a las siguientes categorías, para las que en el Cuadro 1 se muestra la distribución general de las IES en el país, así como la de la muestra de instituciones y académicos en que se construyó el referente empírico del proyecto (Grediaga, Padilla y Huerta 2003). Por la concentración de la matrícula y las plazas académicas en las instituciones complejas y diversificadas y por la importancia de distinguir a las IES según la evolución de su relación con las instancias gubernamentales locales y nacionales, se dividió a este grupo en dos,

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

que distinguen a aquellas IES de este tipo ubicadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, de las que se asientan en otras entidades del país.

Cuadro 1

Comparación entre la distribución general de las plazas académicas por tipo de institución y el número de cuestionarios recuperados en la muestra lograda

Tipo de IES resultante	Personal Académico nacional Total y %	Personal académico total en las IES seleccionadas en la primera etapa del muestreo	Personal académico (muestra diseñada originalmente)	Personal académico (muestra diseñada considerando sólo instituciones que aceptaron participar) Total y %	Personal Académico (muestra lograda después aplicación) Total y %
1. IES de licenciatura pequeñas y de baja complejidad	17,714 10.64%	1,964 3.66%	545 10.90%	415 9.39%	255 6.6%
2. IES de licenciatura medianas	25,939 15.58%	2,220 4.14%	673 13.46%	608 13.76%	360 9.3%
3. IES de posgrado profesionalizante y baja complejidad, más IES con baja participación en licenciatura, fuerte presencia del nivel especialidad y maestría profesionalizante	7925 4.64%	431 0.80%	121 2.43%	114 2.58%	66 1.7%
4. IES diversificadas complejas ubicadas fuera de la ZMCM*	62,949 37.81%	25,712 47.98%	2,482 49.63%	2,168 49.06%	2138 55.4%
5. IES diversificadas complejas localizadas en la ZMCM	47,566 28.57%	22,511 42.01%	1,006 20.13%	951 21.52%	871 22.6%
6. IES de Investigación y posgrado	4,595 2.76%	753 1.41%	173 3.45%	171 3.69%	171 4.4%
Total	166,488 100.0%	53,591 100.0%	5,000 100.0%	4,427 100.0%	3861 100.0%

* ZMCM: Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

El campo de conocimiento de afiliación y desarrollo como académico

También la organización de la diversidad disciplinaria propone retos importantes. La clasificación o categorización de las disciplinas en un número más reducido resulta esencial para facilitar el análisis del posible impacto de esta variable en las trayectorias formativas y el compromiso de los académicos con el desarrollo de esta profesión. En México, una de las clasificaciones disciplinarias mejor conocida es la que utiliza la ANUIES, en la cual las distintas especializaciones del conocimiento se organizan en seis diferentes categorías: agronomía, ciencias de la salud, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales y administración, educación y humanidades, e ingeniería y tecnología. A pesar de las ventajas que representaría emplear esta tipificación en cuanto a posibilidades de comparar los resultados con los de otros estudios, ya en diversos trabajos previos se han planteado problemas importantes respecto a su empleo para analizar las características de la profesión académica (Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos, 1994; Grediaga, 2000), dado que dificulta una adecuada discriminación de las diferencias históricas, organizativas y tal vez epistemológicas de las comunidades disciplinarias.

La clasificación de ANUIES por un lado, agrupa en la misma categoría disciplinas que concentran una gran proporción del personal académico total, como es el caso de las ciencias sociales y administrativas; y por otro, algunos de los grupos propuestos resultan muy heterogéneos en términos de las posibilidades de combinación de los distintos segmentos del mercado laboral en que típicamente desarrollan sus actividades profesionales los integrantes de las distintas disciplinas agrupadas en ellas. Parecería lógico esperar que, por la evolución de las distintas áreas de conocimiento incluidas en el grupo de las ciencias sociales y administrativas, esta organización no permitirá distinguir las tensiones que generan entre sus integrantes las distintas oportunidades de combinación de alternativas de trabajo en diferentes segmentos del mercado laboral. Por los resultados de investigación disponibles (Arenas, 1998; Grediaga, 1997, 2000; Valero, 1999), resulta también razonable pensar que personal académico que pertenece a estas disciplinas presentará diferentes características en cuanto al tipo de producción y compromiso con la vida académica o las instituciones de educación superior en que están contratados. Estas particularidades no pueden observarse si ambas áreas disciplinarias se incorporan en una sola categoría, pues se vuelven difusas las diferencias presentes dentro del grupo y respecto a otros grupos de la clasificación. El sistema de organización de la diversidad disciplinaria utilizado más comúnmente en las bases de datos disponibles sobre los académicos norteamericanos, resultaba –desde la perspectiva del proyecto y el tamaño de la muestra a que podíamos

aspirar con los recursos disponibles—, muy difícil de utilizar, pues subdivide en más de 30 grupos distintos las áreas de conocimiento.¹⁷

Cada sistema de clasificación disciplinaria se construye sobre la base específica de criterios epistemológicos, psicológicos o sociológicos, pero es difícil que alguno de estos sistemas capture de manera exhaustiva la complejidad representada en la naturaleza del conocimiento humano. Por tanto, la construcción o elección de cualquier clasificación disciplinaria necesariamente dejará sin considerar algunas de las características propias de cada disciplina, e implicará siempre cierta dosis de arbitrariedad (Dogan & Phare, 1993; Messer-Davidov, Shumway & Sylvan, 1993). No obstante, por los propósitos del presente estudio se consideró necesario mejorar la valoración sobre el posible impacto de la dimensión disciplinaria a través de los siguientes elementos. Por un lado, la generación de una nueva forma de organización que hiciera explícitos los criterios de agrupación empleados, con base en las dimensiones que hipotéticamente se plantea tienen mayores efectos en términos de las trayectorias, formas de interacción, resultados y compromiso de los miembros de la profesión académica en México, para lograr observar con mayor nitidez las diferencias al interior de las disciplinas. Por otro, la definición de categorías disciplinarias que mostrara la relación que se establece entre el sistema propuesto y otros sistemas comúnmente empleados para poder establecer comparaciones con los resultados obtenidos en otros estudios.

Planteado lo anterior, se decidió retomar una forma de clasificación disciplinaria que en un primer momento se apoya sobre la base de dos ejes epistemológicos o dimensiones, que son generalmente considerados en la clasificación de las ciencias: primero, el eje de ciencias puras/aplicadas (que implícitamente contempla los distintos tipos de segmento del mercado laboral en que sus integrantes desarrollan prioritariamente sus actividades profesionales), y segundo, el eje de ciencias duras/suaves (o blandas) (Becher, 2001, pp. 21-30). El primer eje se asocia con el énfasis que tienen en las comunidades disciplinarias los objetivos de generación de conocimiento básico o del desarrollo tecnológico o uso del conocimiento disponible al servicio de la solución de problemas concretos; el segundo eje se relaciona con la existencia de un paradigma claramente establecido o paradigmas en competencia dentro de cada disciplina, que refiere al grado en que se comparten o se presentan consensos entre sus miembros acerca de las perspectivas teóricas fundamentales, las estrategias metodológicas y el instrumental técnico que caracterizan el patrimonio del desarrollo de una disciplina particular. Cuando estos dos ejes se combinan entre sí, emergen cuatro cuadrantes para organizar a las disciplinas: puras/duras, puras/blandas, aplicadas/duras, y aplicadas/blandas. La combinación de estos ejes, más que suponer puntos extremos que referirían a una realidad dicotómica prácticamente inexistente, se concibe como un continuo entre los extremos (Cuadro 2).

Otra veta de argumentación presente en la discusión epistemológica sobre el conocimiento científico tiene que ver con las características de los objetos de estudio de las distintas disciplinas. Desde el surgimiento de las ciencias sociales se discuten las diferencias entre las ciencias sociales y las naturales o exactas, debido a la capacidad de los seres humanos de ejercer la voluntad y construir significados en relación con su experiencia y opciones valorativas. El historicismo alemán, la sociología weberiana y la etnometodología destacan la importancia del análisis de la reconstrucción del mundo subjetivo del actor, es decir, del sentido y significado que estos atribuyen a sus acciones (Mardones & Ursua, 1995). En algunos autores incluso se planteaban como antagónicos los métodos y las formas de construcción lógica de estos dos grandes campos de conocimiento. Hoy en día, la discusión sobre las diferencias en la lógica de inferencia utilizada en los métodos que se plantean como objetivo la reconstrucción de significados y aquellos que buscan el establecimiento de regularidades y vínculos causales, encuentra muchos más puntos de contacto que diferencias, tanto en el terreno epistemológico de relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Piaget 1979; Piaget & García, 1982), como en las cuestiones de orden metodológico (King, Keohane & Verba, 1994).

Desde la perspectiva del equipo de trabajo, dentro de la línea que enfatiza las diferencias entre las disciplinas derivadas del tipo de objeto que estudian, habría que considerar que los organismos vivos, en tanto sistemas complejos, tienen mayores grados de libertad en cuanto a la decisión entre alternativas de respuesta, lo que vuelve probabilísticas y no estocásticas las posibilidades de predicción en función de las legalidades contenidas en las explicaciones construidas por las disciplinas que se ocupan de su estudio. Así que aún cuando se comparte con la epistemología constructivista y las nuevas perspectivas de análisis metodológico en la investigación social, la idea de que la lógica de la investigación no es distinta entre las distintas corrientes teóricas y ramas de la ciencia, se contemplaba que por las dimensiones sociales e históricas implicadas en la emergencia y la evolución de las distintas disciplinas, estos aspectos podrían tener un impacto relevante sobre las trayectorias y resultados de los académicos. Por ello, se consideraba necesario, aunque por razones probablemente distintas, sumar un tercer eje a los dos primeros mencionados, razón por la cuál se optó por recurrir a la propuesta de Biglan (en Becher, 2001, p. 28) que utiliza como dimensión adicional de diferenciación el tipo de objeto de estudio sobre el que trabajan las distintas disciplinas. Para él, una diferencia importante proviene de si las disciplinas estudian organismos vivos o no. Al incorporar esta dimensión a las otra dos ya descritas, se delinean ocho categorías diferentes de disciplinas:

1. puras/duras/materia inerte,
2. puras/duras/organismos vivos,
3. puras/blandas/materia inerte,

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

- 4. puras/blandas/organismos vivos,
- 5. aplicadas/duras/materia inerte,
- 6. aplicadas/duras/organismos vivos,
- 7. aplicadas/blandas/materia inerte, y
- 8. aplicadas/blandas/organismos vivos.

De cualquier forma, y justamente por la arbitrariedad implícita en toda propuesta de clasificación del conocimiento, consideramos importante establecer los vínculos, equivalencias y diferencias entre la propuesta que finalmente se decidió utilizar en el proyecto y las otras mencionadas (Cuadro 2), así como establecer el cruce de la ubicación de los 3861 académicos mexicanos cuyas respuestas al cuestionario del proyecto fueron recuperadas, considerando tanto su distribución en la propuesta de ANUIES como en la que se optó por usar como unidad de análisis para observar la heterogeneidad disciplinaria en el proyecto. El objetivo es que el lector pueda observar mejor las similitudes y diferencias, así como las implicaciones de las decisiones tomadas.

Cuadro 2

Comparación de diversas clasificaciones disciplinarias mencionadas.

Clasificación ANUIES	Clasificación propuesta en el estudio
1. Agronomía, incluye medicina veterinaria. NSOPF incluye veterinaria en ciencias de la salud.	2. Puras/duras/sistema vivo (Categoría NSOPF: agricultura)
2. Ciencias de la Salud. Esta categoría es equivalente a la de NSOPF, Ciencias de la salud, incluyendo enfermería.	6. Aplicadas/duras/sistema vivo (categorías NSOPF: ciencias de la salud) 8. Aplicadas/blandas/organismos vivos: enfermería.
3. Ciencias Naturales y exactas. Esta categoría incluye 3 categorías diferentes de NSOPF: matemáticas/estadística, ciencias biológicas y físicas.	1. Puras/duras/materia inerte (categorías NSOPF: matemáticas/estadística, ciencias físicas) 2. Puras/duras/sistema vivos (categoría NSOPF: ciencias biológicas)
4. Ciencias Sociales y Administración. Categorías NSOPF: Negocios, mercadotecnia, comunicaciones, derecho, biblioteconomía, sicología, ciencias sociales (no historia), teología (no filosofía) y asuntos públicos.	4. Puras/blandas/organismos vivos (categorías NSOPF: ciencias sociales e historia; filosofía, religión, y teología) 7. Aplicadas/blandas/materia inerte (categorías NSOPF: mercadotecnia y distribución, biblioteconomía y archivonomía) 8. Aplicadas/blandas/organismos vivos (categorías NSOPF: administración, comunicación, leyes, sicología y asuntos públicos)

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

5. Educación y Humanidades. Categorías NSOPF: Arte, educación normal, educación, educación física, idiomas y servicios de protección o trabajo social.	3. Puras/blandas/materia inerte (categorías NSOPF: arte y literatura) 8. Aplicadas/blandas/organismos vivos (categorías NSOPF: educación, educación normal, lenguas extranjeras, educación física, servicios de protección o trabajo social)
6. Ingeniería y Tecnología. Categorías NSOPF: Arquitectura y diseño ambiental, ciencias de la computación, ingeniería industrial y artes industriales.	5. Aplicadas/duras/materia inerte (categorías NSOPF: computación, ingeniería, y tecnología) 7. Aplicadas/blandas/materia inerte (categorías NSOPF: arquitectura y diseño y artes industriales)

Cuadro 3

Relación cruzada de la ubicación de la población en estudio en las clasificaciones disciplinarias de ANUIES y la clasificación propuesta.

	Pura, dura y sobre materia inerte	Pura, dura y sobre organismos vivos	Pura, blanda y sobre materia inerte	Pura, blanda y sobre organismos vivos	Aplicada, dura y sobre materia inerte	Aplicada, dura y sobre organismos vivos	Aplicada, blanda y sobre materia inerte	Aplicada, blanda y sobre organismos vivos	Total
Ciencias agropecuarias		127							127 3.3%
Ciencias de la salud						344		73	417 10.8%
Ciencias naturales y exactas	383	188							571 14.8%
Ciencias sociales y administración				581			9	785	1375 35.6%
Educación y humanidades			81	178				244	503 13.0%
Ingenierías y tecnologías					580	131	156		867 22.5%
Total	383 9.9%	315 8.2%	81 2.1%	759 19.7%	580 15.0%	475 12.3%	165 4.3%	1102 28.5%	3860 100.0%

En el cuadro 3 puede observarse cómo dos de las categorías de la clasificación de ANUIES –ciencias sociales y administración (35.6%) e ingeniería y tecnología (22.5%)–, concentran a cerca de tres quintos (58.1%) del total de académicos de la muestra. Otras tres categorías de esta clasificación (2, 3 y 5) incluyen cada una entre 11% y 15% de ellos. Finalmente, la primera categoría, agronomía, incluye solo al 3.3% de los profesores. Esta distribución, refleja bien la actual distribución de las plazas académicas en el conjunto de las IES del SES, produce una alta

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

concentración de académicos en la cuarta categoría, como era esperable, ya que esta categoría agrupa a las disciplinas más demandadas y saturadas en el país. El problema, como se señalaba, es que además, agrupa áreas del conocimiento tan disímbolas como serían la de los científicos sociales y los contadores públicos. Una situación parecida se presenta en la sexta categoría, en la cual se mezclan ingenieros en computación con arquitectos y diseñadores.

En comparación, las dos categorías más frecuentes en la clasificación propuesta, 8 y 4, concentran al 48.2% de los académicos en la muestra. Estas categorías se relacionan con disciplinas blandas sobre organismos vivos tanto puras como aplicadas. En especial, la categoría 8 concentra al 28.5% de los profesores, ya que incluye las disciplinas de administración, contabilidad, derecho y educación, que como se mencionó antes, pertenecen a carreras con una amplia demanda en el país. A pesar de que esta proporción de profesores es también alta, analíticamente sería más probable que los profesores que pertenecen a las disciplinas incluidas en esta categoría compartieran algunos rasgos académicos, considerando tanto las oportunidades de combinar el trabajo académico con el extra-académico (en el sector público o privado), como su orientación a la investigación aplicada o a la solución de problemas. Otras dos categorías (6 y 5) concentran al 12% y 15% de los profesores respectivamente. Las dos primeras categorías incluyen al 10% y 8% y finalmente, las categorías 3 y 7 concentran las proporciones más bajas de los profesores, 2% y 4%, respectivamente. Al relacionar de esta manera los dos tipos de clasificaciones, las similitudes y diferencias anotadas en el Cuadro 3 se hacen más evidentes.

Para finalizar con la forma en que se decidió organizar a la población en los dos modos de agregación social que se han considerado como ejes básicos de tensión en la profesión académica (Clark, 1987), se presenta la distribución conjunta de la población en estudio en el cruce de ambas propuestas de clasificación:

Cuadro 4

Tipo de área de conocimiento según tipo de institución de adscripción actual según clusters

		IES de licenciatura pequeñas, baja complejidad institucional	IES de licenciatura medianas con participación maestría	IES licenciatura-posgrado profesionalizante baja complejidad institucional	IES altamente diversificadas niveles y área de investigación no ZMCM*	IES altamente diversificadas niveles y área de investigación Federales ZMCM	IES investigación y posgrado, áreas poco diversificadas	Total
Pura, dura y sobre materia inerte	Frecuencia	10	14	11	171	172	5	383
	% Renglón	2.6%	3.7%	2.9%	44.6%	44.9%	1.3%	100.0%
	% Columna	3.9%	3.9%	16.7%	8.0%	19.8%	2.9%	9.9%

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

Pura, dura y sobre organismos vivos	Frecuencia	3	24	6	192	85	5	315
	% Renglón	1.0%	7.6%	1.9%	61.0%	27.0%	1.6%	100.0%
	% Columna	1.2%	6.7%	9.1%	9.0%	9.8%	2.9%	8.2%
Pura, blanda y sobre materia inerte	Frecuencia	1	4		47	2	27	81
	% Renglón	1.2%	4.9%		58.0%	2.5%	33.3%	100.0%
	% Columna	.4%	1.1%		2.2%	.2%	15.8%	2.1%
Pura, blanda y sobre organismos vivos	Frecuencia	34	62	5	372	181	105	759
	% Renglón	4.5%	8.2%	.7%	49.0%	23.8%	13.8%	100.0%
	% Columna	13.3%	17.2%	7.6%	17.4%	20.8%	61.4%	19.7%
Aplicada, dura y sobre materia inerte	Frecuencia	52	69	3	298	147	11	580
	% Renglón	9.0%	11.9%	.5%	51.4%	25.3%	1.9%	100.0%
	% Columna	20.4%	19.2%	4.5%	13.9%	16.9%	6.4%	15.0%
Aplicada, dura y sobre organismos vivos	Frecuencia	8	24	1	271	166	5	475
	% Renglón	1.7%	5.1%	.2%	57.1%	34.9%	1.1%	100.0%
	% Columna	3.1%	6.7%	1.5%	12.7%	19.1%	2.9%	12.3%
Aplicada, blanda y sobre materia inerte	Frecuencia	7	13	5	104	34	2	165
	% Renglón	4.2%	7.9%	3.0%	63.0%	20.6%	1.2%	100.0%
	% Columna	2.7%	3.6%	7.6%	4.9%	3.9%	1.2%	4.3%
Aplicada, blanda y sobre organismos vivos	Frecuencia	140	150	35	683	83	11	1102
	% Renglón	12.7%	13.6%	3.2%	62.0%	7.5%	1.0%	100.0%
	% Columna	54.9%	41.7%	53.0%	31.9%	9.5%	6.4%	28.5%
Total	Frecuencia	255	360	66	2138	870	171	3860
	% Renglón	6.6%	9.3%	1.7%	55.4%	22.5%	4.4%	100.0%
	% Columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

*ZMCM: Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

El momento en que se inician las trayectorias. Las políticas y la propuesta de periodización

El criterio fundamental para la determinación de los periodos es, como se señaló anteriormente, el surgimiento de ciertas políticas relacionadas con la educación superior o la evaluación del desempeño del personal académico, ya que el objetivo central del presente estudio es analizar el impacto que dichas políticas hayan podido tener en la constitución de la profesión académica en el país. El surgimiento y desarrollo de dichas políticas y su contexto ha sido ampliamente descrito tanto en el libro, como en un artículo publicado por la Revista de Educación Superior

(Rodríguez, Grediaga, Padilla & Campos 2003) y por tanto aquí sólo se mencionan de manera casi esquemática en tanto se toman como referentes para la definición de los periodos. Con este objetivo se identificaron cinco periodos, en los que se presentan importantes afinidades con los que han definido otros estudiosos del campo (Equipo Interinstitucional, 1994 y Gil, 2000). Los periodos en cuestión son:

- Periodo de crecimiento moderado del SES (hasta 1970).
- Periodo de expansión acelerada, diversificación institucional y descentralización territorial del SES, hasta el surgimiento del primer mecanismo de diferenciación de ingresos y prestigio dentro de la profesión académica vía evaluación externa: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (1971 a 1984).
- Periodo de crisis del modelo de desarrollo económico, desaceleración en la tasa de crecimiento del SES e inicio de la operación del SNI (1985 a 1990).
- Periodo de inicio de los procesos de evaluación vinculados a la diferenciación en la asignación de recursos (a las instituciones) en el SES y profundización de la diferenciación de ingresos de los miembros de la profesión académica, vía la articulación entre evaluación del desempeño (de los individuos) y otorgamiento de distintas modalidades de complementos al salario (1991-1996).
- Periodo caracterizado por el viraje de la evaluación de resultados hacia la evaluación y planeación institucional para la transformación de los insumos considerados como básicos en el proceso educativo. Este periodo se caracteriza por la aparición de intentos de coordinación entre los programas derivados de las políticas públicas a través del surgimiento del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (1996-2001).

Nuevamente, en el Cuadro 5 se presenta la distribución de la población en estudio según los momentos y sectores (público o privado) o en otro país en que iniciaron sus trayectorias como académicos, con el objeto de que el lector pueda apreciar las relaciones entre la composición de la población encuestada y la evolución del SES en México. Esto brinda también posibilidades de apreciar las oportunidades de análisis del cambio entre la situación de incorporación y la del momento de aplicación de la encuesta que brinda la población encuestada respecto a cada una de estos momentos.

Cuadro 5

Periodo de ingreso a la vida académica según Régimen de financiamiento de la institución del primer contrato

		Inició en IES Públicas	Inició en IES Privadas	Inició la vida académica en el extranjero	Total
Antes de 1970, expansión acelerada	Frecuencia	197	37	4	238
	% Renglón	82.8%	15.5%	1.7%	100.0%
	% Columna	6.7%	4.2%	17.4%	6.2%
Entre 1971 y 1984 en que apareció SNI	Frecuencia	1136	177	6	1319
	% Renglón	86.1%	13.4%	.5%	100.0%
	% Columna	38.5%	20.1%	26.1%	34.2%
Entre 1985 y 1990 en que inició programa estímulos	Frecuencia	573	177	8	758
	% Renglón	75.6%	23.4%	1.1%	100.0%
	% Columna	19.4%	20.1%	34.8%	19.6%
Entre 1991 y 1996 en que apareció PROMEP	Frecuencia	558	181	3	742
	% Renglón	75.2%	24.4%	.4%	100.0%
	% Columna	18.9%	20.5%	13.0%	19.2%
Después de iniciado PROMEP hasta 2001	Frecuencia	489	310	2	801
	% Renglón	61.0%	38.7%	.2%	100.0%
	% Columna	16.6%	35.1%	8.7%	20.8%
TOTAL	Frecuencia	2953	882	23	3858
	% Renglón	76.5%	22.9%	.6%	100.0%
	% Columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Valores perdidos = 3, en que no se sabe institución o el año del primer contrato.

La distribución de la población analizada, en función del momento de incorporación a la profesión académica según el tipo de institución de adscripción actual empleando la propuesta de clasificación utilizada, en vez de los sectores en que tradicionalmente se analiza el SES, sería la siguiente:

Cuadro 6

Tipo de institución de adscripción actual según periodo de ingreso a la vida académica de los actualmente contratados en ellas

		Antes de 1970, expansión acelerada	Entre 1971 y 1984 en que apareció el SNI	Entre 1985 y 1990 en que inició el programa estímulos	Entre 1991 y 1996 en que apareció PROMEP	Después de iniciado PROMEP hasta 2001	Total
IES de licenciaturas pequeñas y de baja complejidad	Frecuencia	5	26	39	55	130	255
	% Renglón	2.0%	10.2%	15.3%	21.6%	51.0%	100.0%
	% Columna	2.1%	2.0%	5.1%	7.4%	16.2%	6.6%
IES de licenciatura medianas	Frecuencia	8	98	59	95	100	360
	% Renglón	2.2%	27.2%	16.4%	26.4%	27.8%	100.0%
	% Columna	3.4%	7.4%	7.8%	12.8%	12.5%	9.3%
IES de posgrado profesionalizante baja complejidad	Frecuencia	2	14	15	10	25	66
	% Renglón	3.0%	21.2%	22.7%	15.2%	37.9%	100.0%
	% Columna	.8%	1.1%	2.0%	1.3%	3.1%	1.7%
IES diversificadas complejas ubicadas fuera de la ZMCM	Frecuencia	99	767	463	403	406	2138
	% Renglón	4.6%	35.9%	21.7%	18.8%	19.0%	100.0%
	% Columna	41.6%	58.1%	61.1%	54.2%	50.7%	55.4%
IES diversificadas complejas localizadas en la ZMCM	Frecuencia	120	374	148	132	97	871
	% Renglón	13.8%	42.9%	17.0%	15.2%	11.1%	100.0%
	% Columna	50.4%	28.3%	19.5%	17.7%	12.1%	22.6%
IES de Investigación y posgrado	Frecuencia	4	41	34	49	43	171
	% Renglón	2.3%	24.0%	19.9%	28.7%	25.1%	100.0%
	% Columna	1.7%	3.1%	4.5%	6.6%	5.4%	4.4%
Total	Frecuencia	238	1320	758	744	801	3861
	% Renglón	6.2%	34.2%	19.6%	19.3%	20.7%	100.0%
	% Columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

La construcción de la variable dependiente: Formas de vivir y comprometerse con la profesión académica

Como se señaló, otro de los retos importantes en el presente estudio era la caracterización de los académicos tanto por sus resultados en las distintas actividades académicas, como por el grado de compromiso o concentración en la vida académica, en tanto se considera que ambos aspectos son indicativos del tipo y grado de evolución de la profesión académica en el país. Si a ello se añade la dimensión de vínculos o redes y la densidad de los intercambios con colegas por ser elementos que se suponen importantes para potenciar el desarrollo y consolidación de la profesión, ya que como se muestra en el artículo sobre la evolución de las políticas públicas (Rodríguez, Grediaga, Padilla & Campos 2003), constituyen un aspecto importante en el perfil de académico definido como deseable, pues se supone que amplían el impacto de sus posibles resultados, se entenderá por qué éstas fueron las tres dimensiones relevantes en la construcción de la propuesta de tipificación de las formas de vivir la profesión o el rol de académico (que constituye la variable dependiente en el modelo explicativo de este estudio).

En el siguiente cuadro se presenta, de manera resumida, la matriz de las dimensiones generales e indicadores contemplados en la construcción de la variable dependiente. Los procedimientos estadísticos empleados para resumir las variables pueden consultarse detalladamente en el anexo 3 del libro que reporta en extenso los resultados del proyecto (Grediaga, Rodríguez & Padilla, 2004), pero en general, la síntesis se realizó a través del uso de cruces e índices sumatorios en los tres subíndices de productividad en docencia e investigación o generación artística, y el de concentración en la vida académica; y para resumir los contenidos y tipos de vínculos con estudiantes y pares se hizo uso del análisis factorial y de la técnica de análisis de conglomerados (cluster análisis).

Cuadro 7

Propuesta de tipología sobre formas de vivir y comprometerse con la profesión académica

Dimensiones incluidas	Índices resultantes
Resumen de los subíndices relacionados con productividad, que da la combinación de actividades contemplando los distintos tipos de resultados.	Subíndice de participación y resultados obtenidos en las actividades docentes.
	Subíndice de productividad y tipo de combinación de resultados en investigación.
	Subíndice de participación en actividades de divulgación servicio o extensión.
Grado de concentración en la vida académica.	Niveles de compromiso con la vida académica.

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

Tipo de interacción o redes con estudiantes y colegas.	La participación en redes se caracterizó en tres tipos siguiendo la tipología de roles sociales latentes de Gouldner (1957-1958). Los tres tipos de perfil se denominaron cosmopolitas, nacionales y locales (cuando los intercambios son esporádicos y se reducen a vínculos con colegas de la unidad académica o institución de adscripción).
--	---

Después de construir los índices, se analizaron los coeficientes de correlación entre ellos, explorando la posibilidad de encontrar componentes principales; pero no se encontraron patrones implícitos distintos de asociación respecto a las dimensiones planteadas analíticamente, así que se combinaron manualmente éstas, dando lugar a siete perfiles generales según la combinación de resultados, grado de concentración en la vida académica y patrones de interacción con estudiantes y colegas reportados por los académicos que respondieron a la encuesta. La tipología resultante contiene las categorías que se muestran en el cuadro siguiente, en que se aprovecha para presentar también la distribución de la población en estudio en ellas (muestra lograda: 3861 casos):

Cuadro 8

Propuesta de tipología de académicos según resultados reportados, concentración en la vida académica y tipo de vinculación con los colegas

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sólo dan sus clases, no concentrados en la vida académica	560	14.5	14.7	14.7
Docencia compleja, no concentrados en la vida académica	647	16.8	17.0	31.7
Sólo clases, concentrados en la vida académica	268	6.9	7.0	38.7
Docencia compleja, concentrados y con redes institucionales o nacionales	463	12.0	12.1	50.8
Docencia compleja e investigación, no concentrados, relaciones nacionales y/o internacionales	708	18.3	18.6	69.4
Docencia compleja e investigación, concentrados, principalmente relaciones nacionales	859	22.2	22.5	91.9
Docencia e investigación, concentrados, relaciones internacionales	308	8.0	8.1	100.0
Total	3813	98.8	100.0	

NOTA: Valores perdidos = 48 casos (1.28% del total de la muestra) debido a que no se cuenta con todos los elementos para construir la tipología.

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

Menos de una décima parte de los académicos del país reportaron resultados en las actividades de docencia e investigación, están concentrados en la vida académica y tienen vínculos para el desarrollo de sus actividades en el marco amplio de las comunidades disciplinarias de referencia, es decir, trascendiendo incluso las fronteras nacionales (a los que podríamos calificar de presentar perfiles cosmopolitas). Este sería el grupo que en mayor medida se ajusta en términos de los objetivos que parecerían estar implícitos en el perfil deseable establecido por los actuales programas de política pública (SNI y PROMEP). Otra quinta parte más (22%) tiene estas mismas características, pero o aún no ha desarrollado relaciones disciplinarias más allá del sistema de educación superior o las actividades de servicio a otros sectores en el país, o pertenecen a disciplinas en que los lazos entre los miembros de las comunidades disciplinarias están menos institucionalizados o globalizados.

En el otro extremo, aproximadamente una tercera parte de los encuestados declararon dedicarse exclusivamente a las actividades docentes y no estar concentrados en la vida académica, y casi una quinta parte más sólo desarrollan actividades docentes aún cuando no realizan actividades fuera de la vida académica. La mitad de los profesores, independientemente de si tienen contratos o proyectos formales de investigación, no reportaron ningún tipo de resultados en esta actividad. Una quinta parte de los profesores no sólo no combina actividades de distintos tipos, sino que únicamente participa impartiendo clases. Finalmente, cerca de una quinta parte de los profesores comparten tanto la orientación cosmopolita como la productividad compleja con los miembros del sexto grupo, pero a diferencia de estos, o por el tiempo o por la relevancia de las actividades que desarrollan fuera del mercado académico, el monto de los ingresos académicos es al menos la mitad o más de sus ingresos totales, por lo que forman un grupo distinto, debido a la falta de centralidad de las actividades académicas dentro del conjunto de sus compromisos de trabajo. Es importante notar que este grupo, aún cuando no concentra su tiempo o no depende de manera central del trabajo académico, comparte un conjunto de rasgos considerados como fundamentales para el desarrollo y consolidación de la profesión académica en las políticas en curso hacia este actor universitario.

El resumen de la variable dependiente que fue el que se utilizó en el modelo de regresión logística –cuyos resultados generales se presentarán al final–, considera a los últimos dos grupos de la tipología como correspondientes al perfil académico definido como deseable en las políticas públicas en los últimos años (30.2% del total de los entrevistados), y a los otros cuatro como parte del grupo de comparación (69.8%). Una de las cuestiones que se desarrolló en el libro que reporta con detalle los resultados del proyecto (Grediaga, Rodríguez & Padilla 2004) es la descripción de estos distintos grupos en cuanto a sus condiciones

formativas, formales de trabajo, participación en la vida colegiada y la toma de decisiones, así como la identificación de la relación que las distintas formas de vivir la profesión académica pudieran tener con las opiniones y posiciones que los profesores expresaron respecto a las políticas en curso, el conocimiento y la forma de desarrollo de los procesos de evaluación y sobre el desarrollo de la educación superior en el país.

Con objeto de ampliar las posibilidades de discutir tanto el modelo, como las conclusiones que se plantean sobre la pertinencia de los lineamientos de los programas de política pública hacia los académicos, en el siguiente apartado se hace una breve descripción de las relaciones que existen entre las distintas unidades de análisis construidas y la variable dependiente.

Las relaciones entre las unidades básicas de análisis y la variable dependiente

Antes de exponer algunas conclusiones y reflexiones generales sobre el tema que nos ocupa, se presentan brevemente algunos de los resultados, al menos aquellos que permiten ilustrar las relaciones entre las tres unidades básicas de análisis y la variable dependiente. Esto permite una primera aproximación a la influencia del tiempo, el contexto institucional y disciplinario sobre las trayectorias y resultados reportados por los académicos encuestados. Después se presenta un cuadro general de la distribución según el grado máximo alcanzado al momento de aplicación de la encuesta por quienes pertenecen a cada uno de los grupos en que clasificamos las distintas formas de vivir y comprometerse con la profesión académica. Esta información constituye una primera aproximación al análisis de la relación entre formación y resultados que opera como supuesto básico en el diseño del PROMEP, cuestión que también se incorporó en el diseño del modelo de análisis multivariado que fundamenta empíricamente las conclusiones que se presentan al final del artículo.

Cuadro 9

Periodo de ingreso a la vida académica según la tipología de resultados y formas de vivir y comprometerse con la profesión académica

		Sólo dan sus clases, no concentrados en la vida académica	Docencia compleja, no concentrados en la vida académica	Sólo clases, concentrados en la vida académica	Docencia compleja, concentrados y con redes institucionales o nacionales	Docencia compleja e investigación no concentrados redes nacionales e internacionales	Docencia compleja e investigación concentrados con relaciones nacionales	Docencia e investigación concentrados con relaciones internacionales	Total
Antes de 1970, expansión acelerada	Frecuencia	22	40	16	20	77	40	20	235
	% Renglón	9.4%	17.0%	6.8%	8.5%	32.8%	17.0%	8.5%	100.0%
	% Columna	3.8%	5.6%	6.3%	5.1%	6.9%	6.9%	11.9%	6.2%
Entre 1971 y 1984 en que apareció SNI	Frecuencia	134	234	71	153	422	223	74	1311
	% Renglón	10.2%	17.8%	5.4%	11.7%	32.2%	17.0%	5.6%	100.0%
	% Columna	23.3%	32.6%	28.2%	38.8%	37.5%	38.3%	44.0%	34.4%
Entre 1985 y 1990 en que inició programa estímulos	Frecuencia	115	132	46	78	219	129	31	750
	% Renglón	15.3%	17.6%	6.1%	10.4%	29.2%	17.2%	4.1%	100.0%
	% Columna	20.0%	18.4%	18.3%	19.8%	19.5%	22.1%	18.5%	19.7%
Entre 1991 y 1996 en que apareció PROMEP	Frecuencia	104	147	54	74	210	118	25	732
	% Renglón	14.2%	20.1%	7.4%	10.1%	28.7%	16.1%	3.4%	100.0%
	% Columna	18.1%	20.5%	21.4%	18.8%	18.7%	20.2%	14.9%	19.2%
Después de iniciado PROMEP hasta 2001	Frecuencia	199	164	65	69	196	73	18	784
	% Renglón	25.4%	20.9%	8.3%	8.8%	25.0%	9.3%	2.3%	100.0%
	% Columna	34.7%	22.9%	25.8%	17.5%	17.4%	12.5%	10.7%	20.6%
Total	Frecuencia	574	717	252	394	1124	583	168	3812
	% Renglón	15.1%	18.8%	6.6%	10.3%	29.5%	15.3%	4.4%	100.0%
	% Columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

En el cuadro anterior es posible observar cierta relación entre la longitud de la trayectoria y una participación más compleja y diversificada en las tareas académicas según las combinaciones de resultados que reportan los profesores encuestados. Más de la mitad de los profesores que participan en la elaboración de programas y materiales didácticos, dirigen tesis en uno o varios niveles y atienden a un importante número de cursos y estudiantes (es decir, que realizan una docencia compleja), que además tienen resultados de investigación publicados y están concentrados en la vida académica fueron contratados antes de la aparición del SNI (55.3% de quienes con estas características han establecido vínculos sólo a nivel nacional y 55.9% de quienes además tienen fuertes vínculos en las comunidades

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

disciplinarias más allá de las fronteras nacionales). Incluso, si se considera a quienes también reportaron resultados tanto en docencia como investigación y tienen un conjunto de vínculos nacionales o internacionales, pero no están concentrados en la vida académica, los que fueron contratados por primera vez antes del SNI representan más de dos quintas partes de este grupo (47.3%).

La situación es prácticamente la inversa en el caso de quienes desarrollan prácticamente actividades docentes frente a grupo o de manera compleja en forma no concentrada, o quienes sólo dan clases, aun cuando estén básicamente concentrados en el desarrollo de actividades académicas. La mayoría de los profesores de estos tres primeros grupos fueron contratados en los últimos tres periodos (72.8% de los del primer grupo, 61.8% de los del segundo y 65.5% de los del tercero). Es especialmente relevante la importancia relativa en estos grupos de los contratados en la segunda parte de la década de los años noventa: 34.7% de quienes sólo imparten clases y no están concentrados en la vida académica, 22.9% de quienes desarrollan actividades docentes de manera compleja, pero no están concentrados en el desarrollo de una carrera académica y una cuarta parte (25.8%) de quienes aún cuando están concentrados en la vida académica, el único tipo de resultados que reportaron se relacionan con la enseñanza directa (cursos y alumnos atendidos).

Cuadro 10

Tipo de institución de adscripción actual según la tipología de resultados y formas de vivir y comprometerse con la profesión académica.

		Sólo dan sus clases, no concentrados en la vida académica	Docencia compleja, no concentrados en la vida académica	Sólo clases, concentrados en la vida académica	Docencia compleja, concentrados y con redes institucionales o nacionales	Docencia compleja e investigación no concentrados con relaciones nacionales e internacionales	Docencia compleja e investigación concentrados con relaciones nacionales	Docencia e investigación concentrados con relaciones internacionales	Total
IES de licenciatura pequeñas y de baja complejidad	Frecuencia	79	67	22	21	51	14	1	255
	% Renglón	31.0%	26.3%	8.6%	8.2%	20.0%	5.5%	.4%	100.0%
	% Columna	13.8%	9.3%	8.7%	5.3%	4.5%	2.4%	.6%	6.7%
IES de licenciatura medianas	Frecuencia	93	68	38	46	76	33	3	357
	% Renglón	26.1%	19.0%	10.6%	12.9%	21.3%	9.2%	.8%	100.0%
	% Columna	16.2%	9.5%	15.1%	11.7%	6.8%	5.7%	1.8%	9.4%
IES de posgrado profesionalizante baja complejidad,	Frecuencia	21	12	8	6	11	5		63
	% Renglón	33.3%	19.0%	12.7%	9.5%	17.5%	7.9%		100.0%
	% Columna	3.7%	1.7%	3.2%	1.5%	1.0%	.9%		1.7%

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

IES diversificadas complejas ubicadas fuera de la ZMCM	Frecuencia	317	491	152	262	591	222	69	2104
	% Renglón	15.1%	23.3%	7.2%	12.5%	28.1%	10.6%	3.3%	100.0%
	% Columna	55.2%	68.5%	60.3%	66.5%	52.6%	38.1%	41.1%	55.2%
IES diversificadas complejas localizadas en la ZMCM	Frecuencia	50	66	30	49	325	265	78	863
	% Renglón	5.8%	7.6%	3.5%	5.7%	37.7%	30.7%	9.0%	100.0%
	% Columna	8.7%	9.2%	11.9%	12.4%	28.9%	45.5%	46.4%	22.6%
IES de Investigación y posgrado	Frecuencia	14	13	2	10	70	44	17	170
	% Renglón	8.2%	7.6%	1.2%	5.9%	41.2%	25.9%	10.0%	100.0%
	% Columna	2.4%	1.8%	.8%	2.5%	6.2%	7.5%	10.1%	4.5%
Total	Frecuencia	574	717	252	394	1124	583	168	3812
	% Renglón	15.1%	18.8%	6.6%	10.3%	29.5%	15.3%	4.4%	100.0%
	% Columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Al observar la relación entre la tipología de académicos y el tipo de institución de adscripción (Cuadro 10), se encuentra que más de la mitad de los contratados en las IES pequeñas y de baja complejidad o en las instituciones de posgrado profesionalizante y baja complejidad, se dedican fundamentalmente a la docencia (imparten clases o dan clases y realizan otras actividades docentes), y no están concentrados en la vida académica (57.3% y 52.3%, respectivamente). Dos terceras partes de quienes desarrollan la docencia de una manera compleja (concentrados [66.5%] o no concentrados [68.5%] en la vida académica) se localizan en las IES complejas ubicadas fuera de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) (11 puntos porcentuales por arriba de la participación de estas IES en la distribución total de las encuestas recuperadas). El personal académico contratado por estas instituciones también representa la mayoría dentro de quienes reportaron sólo dedicarse a impartir cursos y estar concentrados en la vida académica (60.3%). Sólo dos quintas partes de quienes están contratados en las IES complejas fuera de la ZMCM reportaron resultados tanto en docencia como en investigación, pero el perfil más frecuente entre ellos es el de quienes no están concentrados en la vida académica (28.1%, contra 13% de quienes sí lo están).

En el otro extremo, casi la mitad de los académicos que reportan resultados tanto de actividades docentes complejas como de investigación, tienen vínculos con otros colegas más allá de las instituciones en que se encuentran contratados (nacionales e internacionales) y están concentrados en la vida académica, se encuentran contratados en las IES complejas de la ZMCM (46.4%); y casi una décima parte más en las IES de investigación y posgrado (10.1%). Si se considera en conjunto a los contratados en estos dos últimos tipos de IES, quienes desarrollan actividades de docencia e investigación y tienen vínculos con colegas fuera de la institución

en que están contratados (nacionales o internacionales) con independencia de si están o no concentrados en la vida académica, estas tres últimas formas de vida académica representan más de tres cuartas partes del total de los contratados en las IES complejas de la ZMCM y en las de investigación y posgrado (77.4% y 77.1% respectivamente). Lo que resulta notable y no precisamente consistente con la visión de que el desarrollo productivo en ambas actividades es equivalente a un fuerte compromiso con la carrera académica, es la relevancia que dentro de estos tipos de institución tienen quienes aún reportando resultados en ambas actividades académicas no están concentrados en la vida académica (37.7% en las instituciones complejas de la ZMCM, y el 41.2% en las IES de investigación y posgrado). Es decir, alrededor de dos quintas partes de los contratados en ellas, bien porque dedican más de 9 horas al desarrollo de actividades paralelas fuera del mercado académico, o porque el pago que reciben por ellas vuelve no prioritario el ingreso que obtienen en las instituciones académicas en que se encuentran contratados, tienen otros referentes laborales importantes.

CUADRO 11

Tipo de área de conocimiento según la tipología de resultados y formas de vivir y comprometerse con la profesión académica

		Sólo dan sus clases, no concentrados en la vida académica	Docencia compleja, no concentrados en la vida académica	Solo clases, concentrados en la vida académica	Docencia compleja, concentrados y con redes institucionales o nacionales	Docencia compleja e investigación no concentrados redes nacionales e internacionales	Docencia compleja e investigación concentrados con relaciones nacionales	Docencia e investigación concentrados con relaciones internacionales	Total
Pura, dura y sobre materia inerte	Frecuencia	23	39	34	54	111	85	32	378
	% Renglón	6.1%	10.3%	9.0%	14.3%	29.4%	22.5%	8.5%	100.0%
	% Columna	4.0%	5.4%	13.5%	13.7%	9.9%	14.6%	19.0%	9.9%
Pura, dura y sobre organismos vivos	Frecuencia	20	33	12	25	110	76	29	305
	% Renglón	6.6%	10.8%	3.9%	8.2%	36.1%	24.9%	9.5%	100.0%
	% Columna	3.5%	4.6%	4.8%	6.3%	9.8%	13.0%	17.3%	8.0%
Pura, blanda y sobre materia inerte	Frecuencia	13	13	2	6	37	6	2	79
	% Renglón	16.5%	16.5%	2.5%	7.6%	46.8%	7.6%	2.5%	100.0%
	% Columna	2.3%	1.8%	.8%	1.5%	3.3%	1.0%	1.2%	2.1%
Pura, blanda y sobre organismos vivos	Frecuencia	103	108	37	49	271	143	43	754
	% Renglón	13.7%	14.3%	4.9%	6.5%	35.9%	19.0%	5.7%	100.0%
	% Columna	18.0%	15.1%	14.7%	12.4%	24.1%	24.5%	25.6%	19.8%

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

Aplicada, dura y sobre materia inerte	Frecuencia	70	112	42	81	142	99	29	575
	% Renglón	12.2%	19.5%	7.3%	14.1%	24.7%	17.2%	5.0%	100.0%
	% Columna	12.2%	15.6%	16.7%	20.6%	12.6%	17.0%	17.3%	15.1%
Aplicada, dura y sobre organismos vivos	Frecuencia	68	86	19	40	160	75	21	469
	% Renglón	14.5%	18.3%	4.1%	8.5%	34.1%	16.0%	4.5%	100.0%
	% Columna	11.9%	12.0%	7.5%	10.2%	14.2%	12.9%	12.5%	12.3%
Aplicada, blanda y sobre materia inerte	Frecuencia	21	39	3	17	53	26	3	162
	% Renglón	13.0%	24.1%	1.9%	10.5%	32.7%	16.0%	1.9%	100.0%
	% Columna	3.7%	5.4%	1.2%	4.3%	4.7%	4.5%	1.8%	4.3%
Aplicada, blanda y sobre organismos vivos	Frecuencia	255	287	103	122	240	73	9	1089
	% Renglón	23.4%	26.4%	9.5%	11.2%	22.0%	6.7%	.8%	100.0%
	% Columna	44.5%	40.0%	40.9%	31.0%	21.4%	12.5%	5.4%	28.6%
Total	Frecuencia	573	717	252	394	1124	583	168	3811
	% Renglón	15.0%	18.8%	6.6%	10.3%	29.5%	15.3%	4.4%	100.0%
	% Columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Al atender la distribución de la tipología de acuerdo con el área de conocimiento (Cuadro 11) se observa que es en las áreas puras, con excepción de las puras, blandas y sobre materia inerte (artes y literatura), donde la diversificación de las actividades académicas y la concentración en la vida académica es superior a la que representa este fenómeno en la distribución general de la población estudiada. No obstante, también en estos grupos es muy relevante la presencia de quienes aún cuando presentan resultados académicos tanto en una forma compleja de compromiso con la docencia y en investigación, desarrollan actividades paralelas en otros mercados laborales. Sólo en las disciplinas aplicadas, blandas y sobre organismos vivos, se encuentra que la mayoría de sus integrantes desarrollan únicamente actividades docentes, sean estas sólo impartir clases o en forma compleja no concentrada (49.8%). Si se suman a quienes sólo realizan actividades docentes en ambas modalidades en forma concentrada (20.7%), se tiene que las actividades de investigación son poco frecuentes entre los miembros de las disciplinas integradas a este grupo. Sólo menos de una tercera parte de sus integrantes reportaron algún tipo de resultados de investigación (29.5%).

La situación formativa entre los encuestados

Una vez que ha sido descrita la población en las unidades de análisis que se utilizan en el presente estudio, en el siguiente cuadro (12), con la intención de discutir la pertinencia de los supuestos implícitos en el PROMEP, se presenta la situación

formativa lograda por los distintos tipos de académico hasta 2001, momento en que se aplicó la encuesta.

En el análisis de la información proporcionada por los encuestados, fue posible observar transformaciones ocurridas en las características formativas de los académicos en función de las distintas unidades de análisis de las que formaban parte al momento de la encuesta. Sin embargo, uno de los argumentos que se esgrimen como efectos no deseados de los programas diseñados para influir en la transformación del perfil formativo de la planta académica del país, ha sido que, si bien es posible observar un cambio en los indicadores de escolaridad de los académicos mexicanos, las instituciones y condiciones en que quienes han modificado formalmente su nivel de certificación lo han realizado, no garantizan realmente la transformación esperada en las capacidades o habilidades para el desarrollo de la docencia y la investigación. Entre las razones más frecuentemente utilizadas estarían:

- La proliferación de programas de posgrado en la última década, algunos de ellos surgidos fundamentalmente con la intención de formar a sus propios profesores, pero que no necesariamente tienen la calidad para ser reconocidos en el padrón nacional de posgrado, con lo que se considera muy difícil que se consigan los objetivos.¹⁸
- Las deficiencias que se pueden encontrar en las condiciones en que se realizan los estudios, a pesar de la asignación de becas para realizarlos, ya que parecería que éstas no permiten realmente la concentración en los procesos formativos. Lo anterior, relacionado con la cultura y orientación hacia la investigación de ciertas comunidades disciplinarias.
- La tendencia a formarse dentro de las propias IES de adscripción, ya que pudiera ser que en la medida en que dichos procesos ocurren dentro del mismo contexto institucional, esto no enriquece efectivamente la posibilidad de ampliar las redes y enriquecer las relaciones de los académicos para el desarrollo futuro de sus trayectorias.
- La inversión que se está realizando, por la edad de quienes inician estos procesos formativos de manera tardía, no necesariamente será provechosa para el desarrollo y consolidación de la profesión en el largo plazo.

A pesar de que se ha incrementado el número de profesores que se incorporan a la vida académica con cierta formación de posgrado, la mayoría aún adolece de este tipo de formación, por lo que se deberá seguir estimulando y promoviendo su formación una vez que su trayectoria académica ha dado inicio.

Cuadro 12

Proporción de los distintos tipos de académico que realizaron estudios y obtuvieron el grado en los distintos niveles de estudio

	% del total que iniciaron estudios de licenciatura	% del total que cuenta con el grado de licenciatura	% del total que iniciaron estudios de especialización	% del total que cuenta con el grado de especialización	% del total que iniciaron estudios de maestría	% del total que cuenta con el grado de maestría o superior	% del total que iniciaron estudios de doctorado o superiores	% del total que cuenta con el grado de doctorado o superior	Total por tipo de académico
Sólo dan sus clases, no concentrados en la vida académica	98.61%	97.21%	26.48%	22.82%	35.23%	20.64%	2.09%	1.92%	574
Docencia compleja, no concentrados en la vida académica	100.00%	99.86%	31.24%	29.99%	48.88%	31.15%	3.21%	1.53%	717
Sólo clases, concentrados en la vida académica	98.41%	96.83%	14.68%	13.89%	38.62%	20.33%	6.35%	2.78%	252
Docencia compleja, concentrados y con redes institucionales o nacionales	99.75%	99.49%	22.34%	20.81%	58.16%	40.31%	8.12%	3.81%	394
Docencia compleja e investigación, no concentrados y con relaciones nacionales y/o internacionales	100.00%	99.47%	31.85%	30.87%	63.72%	51.56%	25.80%	18.15%	1124
Docencia e investigación, concentrados, sólo relaciones nacionales	99.83%	99.83%	36.19%	13.89%	76.80%	64.95%	38.94%	28.13%	583
Docencia e investigación, concentrados, relaciones nacionales e internacionales.	100.00%	99.40%	17.26%	17.26%	80.24%	78.44%	63.10%	57.74%	168
Total	97.93%	97.51%	25.51%	22.38%	57.21%	43.16%	18.29%	13.18%	3812

Valores perdidos = 49, en que no se pudo ubicar o el tipo de producción o el grado de concentración en la vida académica.

Si establecemos la relación entre la trayectoria formativa y las distintas formas de vivir y comprometerse con la vida académica, como puede observarse en el cuadro anterior, la relación sugiere una fuerte asociación entre el inicio y obtención de los grados de maestría y doctorado y el desarrollo de una actividad académica más compleja.

La proporción de quienes han obtenido estos grados pareciera relacionarse con el perfil de actividades, resultados y vínculos que se plantean como deseables por parte del PROMEP y los planes de desarrollo de las instituciones de educación superior del país. Cuatro quintas partes de los académicos que reportaron resultados en docencia de manera compleja y en investigación, están concentrados en la vida académica y establecen vínculos más allá del país, habían iniciado programas de maestría, cerca de dos terceras partes de ellos iniciaron estudios de doctorado y el 57.74% habían ya obtenido el grado. Tres cuartas partes de quienes reportaron este mismo tipo de actividades y resultados, concentrados pero que no tienen vínculos

con la comunidad disciplinaria o la profesión académica internacional, habían también iniciado estudios de maestría, casi dos terceras partes habían obtenido el grado de este nivel, dos quintas partes iniciado estudios de doctorado y casi un tercio del total de este grupo contaba con el grado de doctorado (28.13%) en 2001.

La proporción de académicos con posgrado, especialmente en el nivel de doctorado, es menor entre quienes reportaron resultados en ambos tipos de actividades y vínculos con la comunidad disciplinaria de referencia a nivel nacional o internacional, pero que no estaban concentrados en la vida académica; pero de cualquier manera, es significativamente mayor que la observada en los grupos fundamentalmente concentrados en la docencia (sea sólo impartiendo clases o realizando esta actividad de manera compleja, con independencia del grado de concentración).

Parecería, por tanto, que aún cuando algunas de las críticas realizadas al tipo de apoyos que ha brindado el PROMEP pudieran ser válidas, también es cierto que aunque se requiere hacer una aproximación más fina y detallada respecto a los impactos de la escolaridad, sí se presenta una relación entre el nivel formativo y el tipo de perfil de académico planteado en dicho programa como deseable.

Reflexiones generales que se desprenden del estudio

Resumiendo la estrategia analítica utilizada, se puede decir que para responder a la pregunta sobre los posibles impactos de las políticas en la formación, las trayectorias y resultados de los académicos mexicanos, se consideró necesario diferenciar los rasgos que dependían de la pertenencia de los académicos a los distintos colectivos, de las preferencias y opiniones que reflejan el proceso personal en que se entretienen los resultados de la socialización académica con las experiencias y habilidades que han ido acumulando los académicos a lo largo de sus trayectorias individuales, por lo que se decidió:

- a) describir y analizar las trayectorias de los académicos en las distintas unidades de análisis para reconstruir las regularidades;
- b) determinar los aspectos que por su asociación con las distintas formas de vivir y comprometerse con la profesión parecían contribuir en mayor grado a explicar las diferencias entre los académicos que presentan los rasgos contemplados como deseables por el PROMEP;
- c) analizar a través de modelos multivariados las influencias mutuas y sobre la presencia de los rasgos del perfil PROMEP de las dimensiones que tanto teórica como estadísticamente resultaban más significativas, y
- d) a contraluz de los resultados obtenidos en el análisis de los modelos, valorar la pertinencia, la suficiencia de las medidas adoptadas y el grado en que

se sostienen empíricamente los supuestos implicados en el diseño de los programas de apoyo y evaluación dirigidos hacia los académicos.¹⁹

Es decir, la lógica general una vez analizado el impacto de los distintos elementos que intervienen en la explicación de la presencia de resultados tanto en docencia como en investigación, la dedicación al desarrollo de la vida académica y la capacidad de los académicos para insertarse en redes de intercambio con sus contrapartes en el nivel nacional e internacional, fue contrastar los elementos que resultaron significativos con aquellos que constituyen los ejes de transformación que han impulsado los programas de la política implementados en las últimas décadas.

A pesar de que por el objetivo del trabajo se hizo énfasis en analizar los factores y rasgos asociados con aquellos académicos que cumplirían con el perfil definido como deseable en el PROMEP, es importante aclarar que esto no significa que se considere que esta forma de vivir y comprometerse con la profesión sea la única alternativa de desarrollo de la vida académica, ni que desde la perspectiva de quienes realizamos la investigación se considere como el tipo de trayectoria y resultados más conveniente para cumplir con los objetivos de todos los tipos de institución o disciplinas que conforman el SES y la profesión académica en el país.

La utilidad de entender los elementos que se asocian a la presencia de este tipo de perfil sería justamente que permite destacar, dada la diversidad del SES del país, como primera cuestión a discutir, si este perfil sería efectivamente el deseable con independencia del tipo de institución, disciplina o etapa de desarrollo de la trayectoria académica, y sobre todo, destacar que no se trata únicamente de tener voluntad (institucional o personal de lograrlo), sino de valorar la medida en que los diversos tipos de instituciones estarían en condiciones de proporcionar los apoyos o elementos básicos que se requieren para hacer viable ese tipo de desempeño.

Reconocer la diversidad supondría discutir qué combinación de perfiles de desarrollo de las trayectorias académicas podrían asociarse mejor al desarrollo con calidad de la docencia, actualización y/o investigación en los distintos tipos de IES y disciplinas²⁰. Lo que necesariamente implicaría considerar en mayor medida en los sistemas de reconocimiento y recompensa que orientan las trayectorias de los académicos, no sólo las preferencias y la etapa de desarrollo de los individuos (factores que actualmente no están contemplados, por lo menos, en los mecanismos de evaluación asociados a ingresos adicionales al salario), sino el énfasis que se hace en los diversos tipos de institución en el desarrollo de las distintas tareas asignadas al SES y la profesión académica, así como analizar sistemáticamente las condiciones que éstas pueden brindar a los contratados en ellas para cumplir de manera adecuada el desarrollo de las distintas tareas.

Existe asociación bivariada estadísticamente significativa entre la adscripción a cierto tipo de institución, la afiliación a alguna de las áreas de conocimiento y la etapa de desarrollo de la trayectoria de los individuos, tanto con los perfiles y estrategias formativas seguidas por los académicos como con la disponibilidad de recursos para el desarrollo de sus actividades y las formas de mantenerse actualizados; todas ellas fueron también variables significativas en los modelos para explicar la productividad, concentración y formas de articulación en la población analizada. También los procesos de socialización formativa y organizacional, el grado de institucionalización de los procedimientos de contratación y evaluación, e incluso las preferencias de los individuos sobre las actividades, el uso o distribución del tiempo contratado y el grado de compromiso con las instituciones, varían según el momento en que se inició la trayectoria, la disciplina de afiliación y el tipo de organización de adscripción.

Cuadro 13

Las variables independientes que resultaron significativas en más de uno de los modelos desarrollados

Variables	Lugar que ocupan las variables en cada modelo según su capacidad explicativa de la variabilidad (Wald)			
	Productividad	Concentración	Redes	Perfil PROMEP
Tipo de área de conocimiento (4)	7	2	12	5
Periodo de ingreso a la vida académica (4)	16	13	4	12
Tiempo destinado a compromisos con la institución (4)	2	4	2	3
Tiempo destinado a investigación (4)	19	7	14	1
Ambiente institucional: procesos de interacción administración, profesores y entre académicos (factor) (4)	8	14	9	8
Si pudiera elegir la combinatoria de sus actividades laborales sería (4)	12	5	10	6
Tipo de institución de adscripción en 2001(3)	1		3	2
Grados y formas de actualización que reportaron (3)	4		1	4
A que actividad debe darse mayor peso para evaluar la trayectoria académica (3)	10		5	10
Tiempo dedicado frente al total contratado (3)	13		19	15
Tiempo completo en 2001 (3)		1	16	13
Grado de concentración en la vida académica (2)*	5		17	
Tipo de apoyo financiero para el desarrollo de investigación (2)	6		6	

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

La información con que cuentan quienes realizan la evaluaciones es: (2)	11			11
Los resultados positivos de las evaluaciones generan ingresos adicionales (2)	14		21	
Sexo	17	6		
Forma de participación en las decisiones y actividades colegiadas organizadas respecto a docencia (2)	20		13	
Presentó concurso de oposición para ingresar a la institución actual (2)	21			16
Están contratados actualmente en la misma institución en que obtuvieron el grado máximo en 2001(2)	23			17
Estabilidad laboral en el primer contrato considerando todos los que tuvieron en la iniciación (2)		3		14
Tipo de institución en que estudio el doctorado (2)			15	9
Momento de apoyo para estudiar posgrado (2)		10	11	

Nota: al final de la variable aparece el número de modelos en que resultó significativa. En cada una de las columnas se reporta el lugar que ocupa la variable en la explicación de los distintos modelos según el coeficiente estandarizado Wald. Se subrayaron con negritas las cinco que resultaron más significativas en la explicación del perfil PROMEP y con gris las cinco que fueron menos significativas en la variabilidad de la probabilidad de pertenecer a dicho grupo. El grado de concentración, las redes y la productividad no se incluyen como variables independientes en el último modelo, ya que forman parte de la construcción de la variable dependiente. Es por ello que, a pesar de que el grado de concentración fue relevante tanto en los modelos explicativos de la productividad y en el de redes no aparece en el modelo de explicación del perfil PROMEP, pues no puede incluirse como independiente por ser parte de la variable a explicar. Por otro lado, como puede verse en el Cuadro 14, las redes resultaron relevantes sólo en la explicación de la productividad, pero la productividad no es directamente una variable con significación relevante ni en el modelo que busca explicar la concentración en la vida académica, ni en el caso del que busca los determinantes principales de los tipos e intensidad de la vinculación con otros colegas nacionales o extranjeros.

Como puede observarse en el cuadro anterior, el área de conocimiento de afiliación, el momento de incorporación a la vida académica (que indica la etapa de la trayectoria académica en que se ubican cada uno de los encuestados), la distribución y el uso del tiempo, la apreciación sobre las características del ambiente institucional y las preferencias de los académicos respecto a las distintas formas de combinación de las actividades académicas con las realizadas en otros sectores del mercado laboral, tienen peso tanto en los tres ejercicios parciales como en el último modelo. Es decir, son factores que se asocian tanto a la productividad, concentración y forma de vinculación de los académicos con colegas fuera de la institución de adscripción, como a la probabilidad de pertenencia al perfil deseable del PROMEP. De estos aspectos, únicamente las preferencias personales respecto a la combinación de actividades académicas podrían considerarse como privativas de la libertad de los individuos y, por tanto, el único elemento que probablemente no sería objeto de atención o diseño de las políticas públicas.

En cambio, a través de una reflexión sistemática sobre la historia y currícula de las distintas áreas de conocimiento podría influirse en los procesos de socialización de las nuevas generaciones de académicos en los distintos campos del

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

saber. La asociación entre la etapa de la trayectoria, los resultados reportados y las combinatorias de actividades que se presentan entre los encuestados deberían ser objeto de una seria reflexión en el diseño de los marcos normativos de orientación de la carrera académica, para –diferenciando las exigencias según la etapa de desarrollo de las trayectorias– ser más capaces de reconocer el potencial de los jóvenes, para apoyar los procesos de maduración de manera sistemática a través de procesos de socialización intencionales dentro de las organizaciones educativas.

También sería adecuado diseñar sistemas de evaluación capaces de analizar en conjunto la trayectoria y aportes de los individuos a lo largo de su trayectorias y así, por un lado, poder reconocer los aportes realizados tanto a la institución como a la disciplina en los distintos momentos, sin pretender, por otro, que quienes se encuentran iniciando su trayectoria o en la etapa final de la misma sostengan el mismo ritmo de actividad y cantidad de resultados que quienes están en la etapa más productiva. Es decir, habría que diseñar parámetros de evaluación sensibles a la fase de iniciación y al declive de las capacidades que conlleva el envejecimiento y que se atiendan para lograr una renovación pautada de la planta académica. Podrían plantearse diferenciación de tareas; por ejemplo, el tipo de apoyo que se requeriría de los profesores con experiencia a la incorporación pautada del relevo generacional de la profesión.

Se requerirían también mejores estrategias de difusión acerca de los objetivos y metas institucionales para promover un mayor compromiso de los integrantes de la organización en su consecución. Una mejor comprensión de las actividades relevantes y una mayor integración en los distintos colectivos de trabajo institucional implica tiempo y esfuerzo, por lo que se requiere prever espacios en los cuáles sea posible el intercambio académico y la discusión de estos aspectos, así como el desarrollo de estudios a profundidad para entender mejor la relación inversa entre avance en la consolidación de la trayectoria académica y el incremento de la probabilidad de aparición de posturas críticas frente al ambiente institucional.

Un segundo conjunto de factores serían aquellos que se presentan en tres de los modelos, pero no contribuyen a la explicación de alguno de los rasgos parciales del modo en que los académicos viven o se comprometen con el desarrollo de la profesión académica o en la explicación de la presencia de este perfil en la población analizada. Por ejemplo, ni el tipo de institución en la cuál se encuentran contratados, ni las formas en que se mantienen actualizados en su campo de conocimiento, ni su opinión sobre a qué actividad debería darse mayor peso para realizar la evaluación de la trayectoria académica, ni el esfuerzo realizado en relación con el número total de horas de contrato, contribuyen a la explicación del grado de concentración en la vida académica. Esto significaría que es posible observar académicos concentrados en todos los tipos de institución, pero también que entre quienes están concentrados en la vida académica varía la intensidad o la forma en

que se mantienen actualizados en su disciplina, difieren las opiniones en relación a las actividades que deberían constituir el centro de atención en la evaluación de la trayectoria académica y se encuentran tanto casos que cotidianamente dedican menos del tiempo contratado, como aquellos que emplean mucho más de lo que está establecido en el contrato para el cumplimiento de cómo definen sus obligaciones como académicos.

Los factores que influyen sólo en la productividad y la explicación del perfil productivo, concentrado y con vínculos más allá de la institución de adscripción (PROMEP) serían el grado de institucionalización de los procedimientos de contratación y evaluación del desempeño de los académicos (opinión sobre la información de que disponen las comisiones evaluadoras y la presentación de concurso de oposición) y el que el primer contrato como académico se haya dado en la misma institución en que habían culminado los estudios del grado máximo obtenido en la incorporación. Podría decirse que todos ellos son pertenecientes a las formas de regulación y socialización organizacional. Indirectamente, la importancia de que el primer contrato haya ocurrido en la institución en que habían obtenido el grado máximo en ese momento podría estar insinuando que existen procedimientos informales de captación de estudiantes por parte de los profesores, pues por la combinación con las otras variables significativas parecería que fueron casos en los que no existía otro tipo de experiencia laboral y que directamente optaron por incorporarse a la profesión. Esto hablaría de la importancia y necesidad de diseñar programas expresos de captación y renovación de la profesión académica, pues como se ha señalado en distintas partes del trabajo, junto con el problema del retiro es uno de los grandes ausentes de las políticas públicas dirigidas hacia los académicos.

Es curioso que si bien el tiempo completo también se presenta como variable significativa en tres de los cuatro modelos, no esté significativamente asociado con la productividad o diversificación de resultados reportados, donde más bien pesa el grado efectivo de concentración en la vida académica. Es decir, quienes al momento de la aplicación del cuestionario tenían tiempo completo no necesariamente tienen niveles de productividad equivalentes en cuanto al tipo, volumen y combinación de resultados que reportaron. No deja de ser interesante este resultado, pues estaría indicando que al menos una parte de este tipo de plazas, que incluso al final del siglo XX sólo representan menos de la tercera parte del total de las plazas académicas en el país, no siempre están ocupadas por aquellos que presentan mayor cantidad y calidad de resultados en las distintas actividades.

En cambio, como era esperable, en el modelo que busca explicar en conjunto los rasgos incluidos en el perfil PROMEP, al ser el grado de concentración parte de la construcción de la variable dependiente (y el tiempo de contratación el primer factor explicativo en el modelo de concentración), este aspecto vuelve a presentarse

como significativo para diferenciar entre las formas de vivir y comprometerse con la profesión que se presentan en la población. Lo que representaría que es importante sostener la política de ampliación del tiempo de dedicación de los profesores si se quiere promover la concentración en la vida académica, y que habría que seguir invirtiendo en la formación escolarizada de los ocupantes de estas plazas. Por lo que puede observarse en el análisis detallado del momento de realización de los estudios de posgrado –especialmente en el caso del doctorado, las medias de edad de obtención del grado en los distintos niveles de posgrado y el resultado de los modelos–, hay dos grandes problemas en relación con esta última cuestión.

Por un lado, no parecería existir un adecuado seguimiento del uso que las instituciones están haciendo de las nuevas posiciones de tiempo completo que les han sido asignadas por el PROMEP; por otro, una parte importante de las becas otorgadas en el marco del programa parecen haberse dirigido a quienes están cercanos al retiro o el final de sus trayectorias académicas. Parecería que se requiere un análisis más cuidadoso de a quiénes se les debe impulsar en este sentido, pues dada la limitación de recursos que es posible invertir en el sistema de educación superior y científico en los países en desarrollo, debería priorizarse la formación de jóvenes que garanticen una transformación de los resultados de docencia e investigación en el mediano y largo plazo.

Si se continúa con la formación de profesores cercanos a la finalización de su trayectoria como académicos o al retiro, el costo que esto representaría no podría justificarse en términos de mejoramiento sostenido de la educación en el país. Sin embargo, aunque resulta poco rentable como inversión, sería injusto impulsar el tipo de orientación del apoyo para la realización de estudios de posgrado en la dirección propuesta si no se acompaña de una revisión concienzuda de qué se puede y debe exigir a los académicos en función de las distintas etapas de su trayectoria (no darles apoyo a la continuación de su formación, pero exigirles las mismas condiciones formativas aunque estén al final de sus trayectorias representaría, sin duda, una contradicción). Deberían por tanto establecerse patrones de carrera académica que permitan regular y reconocer las aportaciones que realizan o deberían realizar quienes tienen distintos niveles de madurez y avance en sus trayectorias.

El cuadro 14 muestra las variables que resultaron significativas únicamente en la explicación de alguno de los modelos. La importancia que tienen para la explicación de la productividad, además de la obtención del doctorado, otras medidas del nivel formativo, como el grado máximo logrado, o la cercanía del tema de tesis con el tema de investigación de asesor, hablan indirectamente de la importancia de los contenidos específicos de los procesos de socialización formativa. Este sería también el caso de variables como la edad al inicio de los estudios de

doctorado o la posibilidad de haberse concentrado de tiempo completo en la obtención del grado en el caso del modelo que busca explicar la concentración en la vida académica. En la concentración en la vida académica, el momento o edad de inicio de la trayectoria y la presencia o grado de politización de los actores institucionales refieren a la otra etapa de socialización presente en la vida académica, la de tipo organizacional. En el caso de la presencia de redes en cambio, parecen ser las condiciones de gestión, infraestructura y recursos disponibles en las instituciones, en que se encuentran contratados o en que se realizaron los estudios las que explican la mayor o menor vinculación extra-institucional.

Cuadro 14

Factores que resultaron explicativos sólo en cada uno de los modelos

Productividad	Concentración	Redes	Perfil PROMEP
3 Redes o tipos de intercambio y temas de discusión con otros (1)	8 Edad inicio estudios doctorado (equivale, con otro modo de medir, al doctorado)	7 Tipo de institución en que estudió el grado máximo en 2001 (1)	7 Movilidad escolar durante la trayectoria académica (1) (otro modo de medir el grado máximo, pero no equivalente a doctorado)
9 Grado máximo en 2001 (1) (equivale, con otro modo de medir, al doctorado)	9 Tiempo de dedicación a los estudios del doctorado (equivale, con otro modo de medir, al doctorado)	8 Sí actividad laboral previa a contrato académico (1)	
15 Relación del tema de trabajo de la tesis de doctorado con el tema de investigación del asesor (1) (equivale, con otro modo de medir, al doctorado)	11 Edad al momento de incorporación a la vida académica (primer contrato) (1)	18 Conocimiento sobre la existencia de programas de desarrollo institucional (1)	
18 Escolaridad del núcleo familiar (1)	12 Si hay sindicato cómo participa en éste (1)	20 Su primer contrato fue en la misma institución en que había estudiado el grado máximo en ese momento (1)	
22 Apoyo de la gestión a las funciones académicas (factor) (1)		22 Condiciones de la infraestructura física para el desarrollo del trabajo académico (factor único)	

Nota: en todos los modelos tiene peso directamente el grado máximo logrado en 2001, pero incluyendo no sólo tener el grado, sino cómo, cuándo, en dónde o con quiénes se hizo (especialmente el doctorado).

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

En los modelos de análisis multivariado resultaron factores significativos para explicar la probabilidad de formar parte del grupo que presenta los rasgos contemplados como deseables en el perfil definido por el PROMEP, tanto las tres unidades básicas de análisis, como algunos de los rasgos específicos que se asocian en distintos grados con ellas. Por lo que la productividad, concentración en la vida académica y los patrones de interacción dentro y fuera de las IES o el país, no sólo dependen de la formación, el esfuerzo o los méritos de los individuos, sino también de las condiciones objetivas y de socialización que caracterizan a los diversos colectivos en que participan.

En lo reportado anteriormente parece existir evidencia suficiente para pensar que la variedad de formas de comprometerse y desarrollar la vida académica responde, más que a las características de los múltiples objetos de estudio de los académicos, a diferentes misiones, valores, formas de regulación, vocaciones, grados de desarrollo y consolidación de los distintos contextos sociales y disciplinarios en que participan simultáneamente estos actores al desempeñar su rol (Clark, 1989; Finkelstein, Schuster & Seal, 1998; Grediaga, 2000).

También parecería que las formas de vinculación e interacción social de los académicos y de éstos con los otros actores institucionales constituyen una mediación o espacios de traducción y adaptación de las medidas generales de política pública adoptadas a nivel central. Por ello, incluso con un referente o perfil deseable relativamente inflexible, las prácticas y mecanismos de evaluación que se han desarrollado en las instituciones difieren de manera importante. El análisis conjunto de las distintas dimensiones analizadas para descubrir a qué factores podía atribuirse la existencia del perfil de docente investigador, concentrado en la vida académica y vinculado a la comunidad científica nacional e internacional de referencia, mostró que dichos aspectos resultan relevantes para explicar la productividad, concentración y vínculos de los académicos con sus comunidades de referencia.

De los resultados obtenidos en la investigación se deriva que, en cada una de las organizaciones, los actores concretos adecuan y modifican las medidas, y el carácter de estos ajustes se explica en función de las correlaciones de fuerza entre los actores, logrando algunos hacer prevalecer sus interpretaciones, proyectos, condiciones y necesidades concretas. En este proceso de adecuación y diseño de las instancias y tecnologías específicas para la implementación de las políticas y el desarrollo de la evaluación, intervienen entonces tanto las autoridades formales de las organizaciones públicas de educación superior como los distintos grupos en que participan los académicos.

Sin embargo, justamente por la diversidad de contextos institucionales y disciplinarios y lo observado en las preferencias y orientaciones de los individuos, vale la pena plantear como tema de discusión si sería posible, como señala Boyer

(1990), realizar una docencia de excelente calidad aun cuando no se participe directamente en la investigación, siempre y cuando se garantizara un adecuado conocimiento del estado de desarrollo de la disciplina y se realizaran actividades de integración y aplicación de los conocimientos disponibles a la enseñanza y la solución de problemas sociales.

Otra dimensión que se requeriría repensar, con mayor fuerza en algunos de los campos de conocimiento, es si al menos en una determinada proporción de la planta académica de las instituciones se necesita garantizar que quienes combinan la vida académica con el ejercicio profesional, por el perfil como profesionales en el mercado extra-académico, pudieran convertirse en ágiles correas de transmisión de las necesidades y cambios que están ocurriendo fuera del ámbito universitario.

Esto implicaría que, para lograr avanzar en la consolidación de la profesión académica del país, no necesariamente todos y cada uno de los miembros de la profesión deberían involucrarse en el desarrollo de la investigación, las tareas de gestión o evaluación y la obtención de recursos. En la medida en que se reconoce que el SES y la profesión están segmentados y, por tanto, la misión, los objetivos y el segmento de la sociedad atendido por las instituciones es distinto, esto implicaría el desarrollo de parámetros de evaluación distintos, tanto para los diferentes tipos institucionales como para los distintos momentos de desarrollo de los individuos.

Existen algunos avances en la transformación de los sistemas de evaluación institucional del desempeño de los académicos en este sentido, que podrían tomarse como referentes para mejorar el ajuste entre los referentes que orientan las trayectorias de los individuos (definición de perfiles deseables en los tabuladores o programas de becas y estímulos) y la definición de objetivos de desarrollo institucional (Cordero, Galaz & Sevilla, 2003).

También es importante reconocer que existe una amplia diversidad en el tipo de resultados esperables por parte de los académicos según el momento o etapa de desarrollo de su trayectoria, y que esta diversidad se corresponde con una estratificación y división de las tareas entre los miembros de la profesión según el momento de desarrollo en que se encuentran. Por ende, probablemente sólo correspondería a una parte de los integrantes de la profesión la participación directa en la evaluación del desempeño, la definición de los criterios y lineamientos o la coparticipación con las autoridades institucionales y gubernamentales en la definición de las políticas y mecanismos para lograr el fortalecimiento y consolidación de la profesión. Lo que no significa ni que quienes hoy cumplen estas tareas deban desempeñarlas de manera permanente, ni que el hecho de que los otros estratos no intervengan de manera directa por el momento los excluya de manera permanente de ellas, o que por no ejercer todas las actividades asignadas a este grupo social, no formen parte de la profesión.

La influencia de las políticas públicas en las últimas décadas, problemas y efectos no esperados sobre la consolidación de la profesión académica

En la última década, la producción de investigación sobre el tema de los académicos indica que los estudiosos del campo tienden a adquirir crecientemente conciencia de la diversidad, de la multiplicidad de prácticas, intereses y formas de hacer la vida académica, aun en las instituciones donde la administración es centralizada o burocrática.²¹ Sin embargo, el gobierno y las autoridades universitarias tienden a fijar, administrativamente, medidas homogéneas, especialmente en términos de evaluación de resultados, (Martínez Rizo, 1992; OCDE, 1997 y 2000), sin tomar en cuenta ni la diferenciación de objetivos, condiciones materiales, grados de institucionalización y diversidad cultural de los contextos en que se insertan estos actores, ni analizar tampoco los procesos que se requirieron para llegar a los mismos (García et al., 2003; Grediaga, 1999; Tierney & Bensimon, 1996).

A esta situación habría que añadir que las visiones que prevalecen en el ámbito gubernamental se fundan en el supuesto de que la técnica administrativa y los recursos utilizados como incentivo para lograr los comportamientos deseados –factores duros de control– operan independientemente del contexto cultural, los patrones de interacción y el sistema de creencias y valores (Tierney & Bensimon, 1996; Grediaga, 1999). Aunque estos factores contribuyen de manera significativa a la explicación de la variabilidad de perfiles productivos, de concentración en la vida académica y el vínculo que se establece con los pares, parecería que se considera a estos aspectos como variables de menor peso en el cálculo racional para impulsar la productividad, los resultados y la eficiencia tanto en el nivel de análisis del sistema o la organización, como en el del individuo.

Por tanto, un primer punto a reflexionar en el futuro inmediato debiera ser si, con independencia de los objetivos, misiones y sectores sociales que atienden las instituciones y la composición disciplinaria de las mismas, debieran considerarse los mismos parámetros de evaluación del desempeño tanto en el nivel institucional como en el de los académicos que participan en el cumplimiento de los fines de la organización. A través de describir la diversidad de condiciones en las que se realizan las actividades académicas en los distintos tipos institucionales, se buscaba aportar evidencia que permitiera cuestionar este enfoque y propiciar una discusión crítica no sólo sobre el tipo de indicadores que actualmente se utilizan en la evaluación del trabajo académico, sino incluso sobre aquellas dimensiones colectivas que parecería que en los últimos años empiezan a vislumbrarse, pero no se ha logrado precisar cómo incluir sistemáticamente en los procesos de evaluación.

Por los resultados reportados, parecería que no sólo es necesario tomar en cuenta la diversidad y las prácticas sociales cotidianas en las instituciones en cuanto

a la evaluación de sus resultados, sino que las políticas institucionales debieran buscar cómo propiciar la integración y participación de los académicos en la planeación, para lograr mayor compromiso institucional y mejores resultados en las tareas definidas como prioritarias en los planes de desarrollo institucional. Uno de los puntos clave en este sentido consiste en la difusión sistemática de las estrategias que se conciben como elementos centrales para lograr el desarrollo institucional, y el otro, no dejar al azar, a través de la interacción informal entre los integrantes actuales y los nuevos incorporados a la vida académica, los procesos de iniciación en la misma.

El cambio en los criterios y mecanismos de asignación de recursos públicos, tanto a las organizaciones como a los académicos, no ha llevado a una disminución de la injerencia externa en la vida universitaria, sino a su transformación en una mayor regulación o supervisión indirecta por parte de un creciente número de agentes externos, como son las distintas dependencias gubernamentales (Contraloría, Secretaría de Hacienda y Crédito Público [SHCP], Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SEP-SESIC) o la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica [SEIT], CONACYT, entre las más notorias) y los nuevos agentes financieros (organismos y fundaciones nacionales o internacionales, el sector productivo o los sectores sociales directamente interesados).

Esta regulación indirecta se consigue a través de la asignación de recursos especiales, etiquetados para la realización de propósitos o proyectos específicos, sometidos a evaluación en función de los objetivos establecidos en los convenios firmados con los establecimientos o académicos desde que son otorgados como resultado de la evaluación periódica de sus planes de desarrollo.

La injerencia indirecta ha tenido consecuencias positivas y negativas; sin duda podrían catalogarse entre las primeras la disminución de prácticas corporativas y el aumento de peso en la aplicación de criterios meritocráticos, aunque habría que destacar, como la otra cara de la moneda, que lo segundo se ha logrado sólo de manera imperfecta, pues muchos de los mecanismos empleados institucionalmente para medir el desempeño permiten observar la existencia de resultados, pero no medir ni su calidad ni su impacto en las comunidades disciplinarias de referencia.

A pesar de estas deficiencias, resulta importante reconocer también como una cuestión positiva que gracias al mayor peso del mérito como criterio en los sistemas de evaluación, no se observa discriminación de género ni en el otorgamiento de becas para realización de los estudios en el último periodo (después de la aparición del PROMEP), ni en el otorgamiento de los estímulos.

Sin embargo, habría que destacar la necesidad de retomar en el rediseño de la carrera académica de las instituciones los problemas detectados sobre condiciones de trabajo, especialmente lo observado respecto a la excesiva importancia de la antigüedad en la composición del ingreso académico total, así como la distribución

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

no equitativa en términos de las distintas áreas de conocimiento (incluso controlando en el análisis el tiempo de contratación o el grado de concentración en la vida académica), ya que estos elementos matizarían la igualación de oportunidades tanto entre los géneros como entre los distintos grupos de edad.

Por otro lado, a pesar de las críticas justificadas a la existencia de un único perfil de referencia en las orientaciones de la política pública, es importante considerar las implicaciones analíticas de lo observado en la distribución de los ingresos que provienen de mecanismos de evaluación. Que la diferencia de medias de la distribución de los estímulos no resultara significativa entre los distintos tipos de académico constituye una prueba de la capacidad de ajustar los lineamientos generales que han realizado los distintos tipos de instituciones, pues a pesar de que se concentra la mayor proporción de quienes disfrutan de los beneficios de estos programas entre quienes tienen el perfil deseable centralmente, hay participación dentro de estos programas de integrantes de todas las categorías de la tipología sobre formas de vivir y comprometerse con la vida académica. La diversidad se ha impuesto sobre una definición general de características deseables, probablemente a través de la participación de los integrantes de la comunidad académica en las instancias de evaluación o los órganos colegiados que aprueban las convocatorias y condiciones institucionales de participación en estos programas.

En el desarrollo cotidiano de sus actividades, los académicos enfrentan exigencias simultáneas de distintos referentes normativos: los que provienen de la orientación emanada del gobierno, la disciplina que practican, los que derivan de la institución en que prestan sus servicios y los que orientan los distintos tipos de actividades que realizan.²² No obstante, al menos en parte, el grado de relevancia que otorgan los individuos a la docencia, la investigación y la incorporación de las nuevas funciones de gestión de recursos y evaluación en el diseño de sus trayectorias, probablemente puede atribuirse, además de a estos distintos procesos de socialización, a la estratificación de prestigio asociada a la generación académica a la que pertenecen, la vocación, las preferencias y las habilidades individuales.

En este sentido, resulta fundamental el reconocimiento de la diversidad y la posibilidad de establecer parámetros de excelencia para los distintos tipos de instituciones, disciplinas y formas de vivir la profesión académica, cuestión que sólo será posible si se garantiza una mayor intervención de los académicos de las distintas comunidades disciplinarias en los procesos de planeación del desarrollo institucional, así como en los de evaluación del desempeño de las trayectorias tanto de los individuos como de los colectivos institucionales. No parecería por tanto errónea la orientación general contenida en los Programas de Fortalecimiento Integral de las Instituciones (PIFI's) en cuanto a que son los planes de desarrollo consensuados los que deben servir como parámetro para evaluar el desempeño institucional; sin embargo, se requeriría modificar o ampliar el abanico de

parámetros e indicadores establecidos como criterios básicos en los procesos de evaluación considerando en mayor medida, como se señaló anteriormente, la diversidad de misiones y condiciones de las IES, la historia y tradiciones de las comunidades disciplinarias y la etapa en la trayectoria de la carrera académica del evaluado.

A pesar de la posición del sector de la profesión académica que declara que estos mecanismos de intervención indirecta representan una inminente pérdida de autonomía de las organizaciones y una amenaza a la libertad de investigación de los académicos, habría que enfatizar que hay una proporción equivalente o ligeramente superior de quienes consideran que la autonomía o la libertad académica no se ven amenazadas porque la sociedad exija a las instituciones y a los académicos cuentas sobre los resultados obtenidos con recursos públicos que les son asignados, y que esta posición es más frecuente entre los grupos que presentan mayor productividad, concentración en la vida académica y vínculos con sus comunidades disciplinarias de referencia.

También son estos grupos quienes conocen en mayor medida la operación de los programas de reconocimiento y recompensas, participan más activamente como evaluadores y resultan más críticos respecto a la suficiencia de los elementos considerados en la evaluación o la retroalimentación que se recibe de las comisiones evaluadoras. Sin embargo, y probablemente por su postura crítica, estos segmentos de la profesión constituyen una base social importante dentro de las IES para, a través de los procesos de interacción cotidiana, constituir efectivamente grupos de pares o espacios sociales de regulación de la trayectoria de los individuos, y seguramente, si son convocados a la discusión sistemática, podrían contribuir para mejorar los procesos de evaluación y articularlos de manera que orienten la organización de las actividades y los resultados hacia una mayor responsabilidad y el compromiso con el desarrollo institucional.

Ante el esfuerzo por modernizar el sistema de educación superior del país para volverlo competitivo a nivel internacional y la voluntad de invertir recursos públicos para elevar el nivel formativo de la planta académica de las instituciones mexicanas de educación superior,²³ las medidas adoptadas parecen insuficientes o parciales si con ellas se busca que los académicos mexicanos participen en la generación de nuevo conocimiento a nivel mundial y elevar la calidad educativa de las nuevas generaciones. Lo anterior se basa en la complejidad de los factores relacionados con el desarrollo del personal académico en México, y que se presentan de manera indicativa en las siguientes siete consideraciones:

Primero. No obstante la intención explícita respecto a una planeación participativa en los PIFI's, no parecería haberse logrado integrar al conjunto de la planta académica de las instituciones a los procesos de diagnóstico de la situación institucional y elaboración de las estrategias para enfrentar los problemas. En una

parte importante de los tipos de institución se desconocen los planes de desarrollo o estos no están formulados explícitamente, e incluso en los tipos de institución en que una proporción importante señaló que conoce la existencia de dichos lineamientos, no necesariamente la mayoría de los académicos tiene una idea clara de sus contenidos, por ello, éstos difícilmente servirán para orientar su acción y promover la coordinación de esfuerzos necesaria para alcanzar las metas trazadas en los mismos.

Segundo. A pesar de que podría pensarse, por el nivel formativo con que la mayoría de los académicos mexicanos iniciaron su vida académica, que existe fragilidad disciplinaria respecto a los miembros de esta profesión en otros países, la mayor escolaridad relativa de los integrantes de este mercado ocupacional respecto a otros mercados laborales en el país y los cambios reportados respecto a la condición formativa y las condiciones de trabajo que tenían en la incorporación respecto al momento en que se realizó la entrevista (nuevamente en la mayoría de los casos analizados), permiten considerar que la profesión académica ha avanzado, a través de las últimas décadas, en sus procesos formativos de posgrado, una de las dimensiones importantes, pero no la única necesaria para lograr su consolidación.

Sin embargo, no resulta claro que esta transformación pueda atribuirse única o directamente a los apoyos derivados de los programas de apoyo para la realización de estudios de posgrado impulsados por el CONACYT, el SUPERA o el PROMEP. Ni tampoco, dada la alta proporción de quienes han realizado estudios de estos niveles que declaran haber trabajado paralelamente al desarrollo de los mismos, el que contar con dichos apoyos haya garantizado una dedicación plena al cumplimiento de los requisitos y exigencias de los programas de estudio, y por ende, el tema del alcance y posibilidades de transformación de las habilidades y prácticas académicas a través de procesos pautados de socialización formativa constituye uno de los temas en que sería necesario continuar indagaciones sistemáticas en el futuro.

Si bien parece correcta la apuesta del PROMEP al invertir recursos para mejorar el nivel de escolaridad de la planta académica nacional, tanto por el peso de los niveles de escolaridad y los distintos aspectos de socialización formativa en la explicación de los distintos componentes del perfil deseable, como por la influencia de estos criterios en el incremento significativo de la tendencia a la realización de estudios de posgrado entre los encuestados –que se percibe especialmente después de la aparición del SNI–, habría que matizar estos resultados considerando aspectos como los siguientes. El grado máximo logrado en el momento de aplicación del cuestionario sólo resultó directamente significativo en el modelo que explica la productividad, pero la forma de desarrollo de los estudios (edad a la que se iniciaron los estudios de doctorado y tiempo de dedicación a los mismos) son

factores explicativos de la concentración en la vida académica e, indirectamente, el grado máximo sólo pesa a través de la institución en que se realizaron los estudios (del grado máximo o del doctorado en el caso de quienes realizaron estudios de ese nivel) en las formas de vínculo con otros dentro y fuera de la institución de adscripción.

Precisamente por ello, no basta con transformar formalmente el grado de escolaridad, pues aun cuando se lograra elevar el nivel de certificación formal de la planta académica nacional, si esto ocurre en un contexto en que no existen mecanismos adecuados para definir el tipo de programas en que se realizan dichos estudios, pudiera ser insuficiente el cambio en el nivel de escolarización para lograr una mejora en la calidad y la productividad de los beneficiarios de los apoyos de estos programas.²⁴

Por la importancia de las proporciones de quienes han obtenido el grado de maestría o doctorado en el periodo posterior a la aparición del PROMEP, pero sobre todo porque la edad promedio de inicio de los estudios u obtención del grado en los últimos periodos se sitúa entre la cuarta y quinta década de vida los profesores, es necesario reflexionar seriamente sobre las implicaciones que tiene la inversión de recursos realizada y su rentabilidad para lograr los objetivos de mejorar la productividad y el desarrollo de la profesión en el mediano y largo plazo.

Tercero. Contra la hipótesis de que el posgrado y la investigación producen necesariamente un abandono de la docencia, especialmente en el nivel de licenciatura, en México ni el número promedio de horas dedicadas a impartir clase frente a grupo, ni el número de grupos o estudiantes atendidos es significativamente menor entre quienes desarrollan tanto la docencia como la investigación, que los que se presentan entre quienes sólo se dedican a la docencia. Quienes desarrollan investigación participan en mayor grado tanto en la generación de materiales de apoyo al desarrollo de esta actividad como en el proceso de dirección de los trabajos para obtener los distintos grados académicos.²⁵ Este fenómeno se repite tanto en todas las comunidades disciplinarias como en los distintos tipos de organización de la propuesta de clasificación empleada en el trabajo (Grediaga, Padilla & Huerta, 2003), por lo que no podría afirmarse que una mayor dedicación a la investigación, al menos en la mayoría de los casos, haya tenido como consecuencia un alejamiento de las actividades de enseñanza.

Sin embargo, el nivel formativo de la planta académica y la participación en las distintas actividades académicas no son los únicos ni los más importantes determinantes del perfil establecido como deseable. Lograr resultados en ambas actividades se asocia también con las estructuras de organización, comunicación y ejercicio de la autoridad en las instituciones.

La caracterización de las regularidades o rasgos comunes entre los miembros de las agrupaciones sociales que coexisten en el desarrollo de la vida académica, permite explicar una parte del peso relativo que juega cada una de ellas en los distintos contextos institucionales y áreas de conocimiento como referente en las trayectorias individuales y colectivas de sus integrantes. También las condiciones que son capaces de ofrecer las IES a sus contratados contribuyen a explicar la fuerza que estos grupos de referencia tienen como instancias mediadoras en la traducción de las medidas de política pública. Tanto entre los tipos de institución como entre las áreas de conocimiento, e incluso entre las distintas generaciones académicas, varía la influencia relativa de la comunidad científica, los segmentos académico y extra-académico de las comunidades disciplinarias, así como los objetivos y misiones de los distintos tipos de organizaciones de educación superior o investigación en que se prestan los servicios profesionales, que tienen distancias distintas respecto a los objetivos y metas establecidos en la política pública en curso.

Cuarto. A pesar de que se ha señalado insistentemente en la literatura la tensión entre las autoridades institucionales y la autoridad académica como agentes que obtienen su legitimidad de distintas fuentes y procedimientos, resulta claro del análisis de las percepciones de los académicos mexicanos sobre qué se tendría que evaluar y quién debería hacerlo, que el grado de confrontación es distinto al que se reporta en otros países. Por un lado, los académicos parecerían demandar una participación responsable de las autoridades que garantizara el cumplimiento de todas de las reglas acordadas de manera conjunta. Uno de los principales problemas detectados a través del cuestionario remite a la ausencia de consecuencias que prevalece en las IES ante la falta de compromiso o cumplimiento de las obligaciones contractuales. Por otro, se considera que la autoridad debe ejercerse, pero debe tener contrapesos en las instancias colegiadas para acotar la discrecionalidad. Otro aspecto preocupante se refiere al desconocimiento y aparente falta de evaluación y seguimiento de las actividades de gestión y ejercicio de la autoridad en las IES.

A pesar de la diversidad de opciones valorativas respecto a qué actividades y elementos deberían considerarse en la evaluación y la distribución de prestigio dentro de la profesión, sí parecería haber mayor acuerdo de los académicos respecto a quién y cómo se debería evaluar su desempeño. Este acuerdo se expresa en la preferencia más generalizada por su institucionalización en instancias colegiadas y el aumento de opiniones respecto a la necesidad de ampliar la participación de agentes externos en los procesos de evaluación institucional. Lo anterior se expresa también en la disminución de las proporciones que consideran que debería darse la intervención unipersonal (no sólo de las autoridades, sino incluso por encima del interés de defender su propia participación unilateral como sector).²⁶

Quinto. La información obtenida en la encuesta sobre el grado de participación de los entrevistados en las decisiones para definir las responsabilidades docentes y de investigación, los recursos y los mecanismos de evaluación, también implica la existencia de distintos grados de consolidación de cuerpos académicos en las distintas agrupaciones sociales presentes en la profesión académica en México.²⁷ Es posible considerar que las exigencias de rendición de cuentas han coadyuvado al avance del proceso de consolidación de la profesión académica en el país, en la medida que la planeación y el establecimiento de compromisos en función de resultados concretos restringe la discrecionalidad de las autoridades gubernamentales y de las instituciones.

Se observa que con independencia de que se asignen los recursos etiquetados para el desarrollo de las actividades acordadas en la evaluación de los planes de desarrollo institucional, la autonomía académica de las instituciones y los actores que participan directamente en el desarrollo de la docencia e investigación dentro del ámbito universitario no se ha visto restringida, pues más de cuatro quintas partes de ellos consideran que tienen una intervención directa en la definición de los contenidos de los cursos, los criterios de evaluación de los estudiantes y el planteamiento de los temas u objetos de investigación; es decir, hasta ahora siguen siendo los académicos los que plantean los resultados esperables en los procesos de aprendizaje que servirán como parámetros de evaluación del desempeño de los estudiantes y quienes plantean los contenidos y estrategias pedagógicas de los planes y programas de estudios.

Sexto. El nivel de participación directa de los académicos es menos evidente en lo que se refiere al establecimiento de parámetros de evaluación de las trayectorias académicas pues, por un lado, la participación como evaluadores –aunque no despreciable ya que una proporción importante de los encuestados señalaron intervenir en alguno de los niveles de estos procesos–, es muy variable según los tipos de institución de adscripción y las áreas de conocimiento, por lo que parece ser menos generalizada. También, dependiendo de la composición de las instancias de evaluación, es distinto el grado de intervención de los profesores en el nombramiento o designación de los evaluadores y el detalle con el que conocen los criterios y resultados de las evaluaciones, lo que lleva a que varíe la legitimidad de los mecanismos y resultados. Esto implicaría que se requiere repensar tanto los procedimientos de integración como las formas de operación de dichos grupos, y la necesidad de diseñar mecanismos de realimentación a los evaluados que permitan que los resultados se conviertan en referentes de orientación de la planeación y el desarrollo de las actividades académicas.

Es un sector de la profesión académica el que, a través los procesos de evaluación, contrasta los objetivos con los resultados logrados. Los académicos no parecerían haber perdido participación en la definición de los contenidos de sus

actividades ni en el caso de la docencia, ni en el de la investigación. Como en el pasado, pero no más que entonces, dependen del financiamiento y de los criterios que establecen quienes apoyan en la sociedad el desarrollo del conocimiento. Pero esta cuestión no es nueva, ha sido planteada y analizada desde hace muchos años por Manheim, Merton, Popper y otros autores de la sociología del conocimiento. Por otra parte, este aspecto es crucial, ya que el acceso a los recursos externos para el desarrollo de investigación resultó un factor relevante para explicar la productividad reportada por los encuestados.

Un tema adicional de reflexión en la reformulación de los sistemas de reconocimiento y recompensas de la trayectoria académica y los mecanismos y composición de las instancias de evaluación, es el hecho de que de manera generalizada los académicos expresaron una aparente impunidad en los casos que no cumplen con las reglas y compromisos institucionales, pues si bien consideran que la evaluación del desempeño se asocia a la presencia de premios, el hecho de que dichos programas sean de participación voluntaria, aunado a la ausencia de mecanismos de regulación, seguimiento y sanción de colegas y autoridades respecto al incumplimiento flagrante de los compromisos académicos y con la institución, lleva a que la única consecuencia que se percibe sea no participar en la distribución de los ingresos adicionales al salario.

Parecería necesario discutir de manera colegiada, con la participación tanto de las autoridades como de los futuros evaluados (los académicos), sistemas más integrales que permitieran mejores modelos de análisis y evaluación del desempeño del cuerpo académico (individual y como colectivos), así como mejor ajuste de los mismos a la diversidad de las etapas de desarrollo de la carrera académica y las disciplinas de afiliación.

Séptimo. Al comparar las condiciones contractuales de la planta académica nacional con los indicadores de otros países, tanto en el tiempo de dedicación como en los procedimientos para el otorgamiento de la estabilidad laboral, destacan dos cuestiones. Por una parte, dada la baja proporción de tiempos completos en el conjunto de las organizaciones mexicanas de educación superior, se hace necesario reforzar la intención gubernamental, expresada en el PROMEP con plazo al 2006, de incrementar las posiciones académicas de plena dedicación (tiempos completos) y proporcionar recursos para mejorar la condición formativa de sus ocupantes.²⁸ Pero por otro lado, debido al efecto negativo que parece tener una estabilidad laboral demasiado temprana, convendría revisar los procedimientos de contratación y otorgamiento de la definitividad en el país, especialmente en el caso de los jóvenes que inician sus trayectorias académicas. Sin embargo, no habría que olvidar que estudios detallados realizados en Estados Unidos sobre el efecto que tiene el tipo de contratación de los profesores en la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, plantea también una problemática de investigación

interesante. El problema ha sido señalado por Schuster (2003), quien encontró que el personal académico que no es de tiempo completo y tiene poca estabilidad laboral tiende a ser menos accesible a los estudiantes, está menos integrado a la cultura de su comunidad académica y reviste menor autoridad intelectual en su trabajo.

Aun considerando lo complejo de la situación evidenciada por las consideraciones hechas hasta el momento, puede decirse que en México, a diferencia de la situación de estancamiento o incluso retroceso de las condiciones de profesionalización que habían alcanzado los académicos en otros países, las medidas de política pública desarrolladas en los últimos años pueden leerse como continuidad –al menos en algunos aspectos como intención explícita–, de la tendencia hacia la profesionalización de los ocupantes de este mercado laboral, iniciada desde los años setenta.²⁹ Por otro lado, en la medida en que los distintos programas y mecanismos diseñados incorporan la evaluación de pares y los objetivos son definidos por los directamente involucrados en el desarrollo de las tareas, se ha incrementado y podría seguir aumentando la intervención directa en la definición de los criterios de estratificación, distribución de recompensas y recursos, al menos de un segmento de los miembros de esta profesión.³⁰

A pesar del fortalecimiento de la posición de las autoridades académico-administrativas de las organizaciones de educación superior, como en nuestro país estas posiciones son ocupadas en mayor grado por miembros de la profesión académica, por lapsos de tiempo determinados (en muchos casos sin posibilidad de reelección), ya que no existe como, en los Estados Unidos, una profesionalización de estas posiciones, parecería que aunque en opinión de la mayoría de los académicos es importante limitar la participación unilateral de los diversos actores (no sólo de las autoridades institucionales o gubernamentales), no se presenta el mismo grado de tensión entre ese sector y el de los académicos, que la reportada en la literatura que analiza el sistema norteamericano.

Posibles problemas o efectos inesperados previsibles

Como en todo proceso de redefinición, hay que buscar también mostrar la otra cara de la moneda, las desventajas y los riesgos. Si bien en forma distinta a lo ocurrido en los Estados Unidos –donde ha disminuido el número de posiciones dentro del *tenure track*–,³¹ la restricción del flujo de recursos públicos y el cambio en la forma de evaluación y retribución del sector académico podrían modificar la tendencia hacia la consolidación de la profesión académica mexicana. Por sus características actuales, los mecanismos utilizados para compensar la pérdida de capacidad adquisitiva del salario, la diferenciación en función del desempeño y lograr retener a los académicos más prestigiosos y productivos en el país, podrían

tener consecuencias desfavorables en una de las condiciones de trabajo, que resultó ser uno de los factores determinantes del desarrollo complejo de la vida académica y la existencia de resultados de investigación: la estabilidad laboral al momento de la entrevista (Grediaga, 1999).

El aumento de la participación del sector privado en el sistema y la modificación de criterios y mecanismos de evaluación de quienes trabajan en el sector público de educación superior, han alterado significativamente la composición del ingreso y las condiciones de estabilidad del desarrollo de la profesión académica. Por la diferencia en la composición de las posiciones ofrecidas por el sector público y el privado, el mayor crecimiento de este último disminuye la proporción de tiempos completos y de posiciones definitivas dentro del mercado académico nacional.³²

Aun cuando al considerar al conjunto de las IES la proporción que representan los ingresos adicionales al salario se reduce significativamente, por el peso que tiene en algunas de las IES de la ZMCM el cambio en la composición de los ingresos, se modifica la certidumbre respecto a una proporción significativa de los ingresos de un grupo cada vez mayor de los académicos del sector público,³³ por lo que de continuar esta tendencia podría tener efectos similares entre los académicos mexicanos a los que ha generado la disminución de posiciones dentro del *tenure track* en los Estados Unidos.

Pero aún más graves son las consecuencias de las restricciones que esta situación –aunada a las diferencias en las condiciones de retiro y la falta de solvencia de las instituciones educativas para enfrentar los conflictos políticos con el personal sindicalizado (que sin pensar en el futuro firmaron las autoridades de algunas instituciones universitarias de los estados en los años setentas)–, impondrá a la posibilidad de atraer jóvenes talentosos para renovar a la planta académica actual; sobre todo cuando la mayoría de las IES no cuenta con programas concretos para estimular el interés de los estudiantes en la carrera académica y llevar a cabo una socialización formativa intencional y sistemática.

Por un lado, no parecería que alguien en su sano juicio se retire voluntariamente si al hacerlo sus ingresos se verán disminuidos a una tercera parte de lo que percibe en activo, lo que traerá un paulatino y no lejano envejecimiento de la planta académica nacional. Por otro, con qué recursos se puede enfrentar, ante el aumento de la expectativa de vida y la restricción de recursos en el sector público por incapacidad de hacer una reforma fiscal de fondo, el pago de dobles sueldos si se retiran a los 25 o 30 años de servicio³⁴ los que se incorporaron antes o durante la expansión acelerada. Pues si se retiraran entre los 49 y 54 años, al menos en función de las expectativas de vida nacional, esta situación se mantendría por 15 o 20 años.

El problema de búsqueda de alternativas razonables para enfrentar este problema no parecería haber tenido la atención que se requiere, y no existen

a la fecha propuestas viables, por un lado, por la incapacidad de conducir una reforma fiscal; por otro, por el temor a la revuelta política que significaría discutir la gratuidad y hacer que los estudiantes cubran al menos parte de los costos de un beneficio que de cualquier forma se apropian en forma privada, al obtener el certificado educacional. Discusión que en el fondo refleja la concepción acerca de la medida en que la educación superior se define como un bien individual o social.

Por lo que, si no cambian las premisas, parecería que se tendrá que optar por el envejecimiento de la planta académica actual, recontratando con pago adicional por hora clase a quienes si se retiran definitivamente representarían un riesgo de quiebra para las instituciones (buscando además retenerlos lo más posible para disminuir la longitud del pago de pensiones, aún a costa tanto de su salud como de la productividad y capacidad de incorporación de nuevas tecnologías e ideas en las instituciones), y por ende, sería difícil diseñar y prever un proceso pautado de renovación, ya que con los acuerdos actuales significaría poner en mayor riesgo la viabilidad económica para enfrentar los compromisos institucionales. Puede pensarse, además, que debido a ello las instituciones tendrán cada vez menor posibilidad de desarrollar proyectos con recursos propios y apoyar a sus contratados brindándoles las condiciones básicas que se requieren para competir en la carrera del descubrimiento, como diría Merton (1985); pero debido a la creciente proporción de recursos que tendrán que destinarse al pago de incentivos y programas de retiro, tampoco estarán en condiciones de apoyarlos para establecer los vínculos y relaciones que permite una infraestructura tecnológica y de comunicaciones acorde al ritmo de desarrollo de cada una de las áreas de conocimiento.

En el nivel general del SES, otra alternativa que también parecería estar siendo puesta en práctica de manera paralela, sería ampliar la participación del sector privado en la oferta de posiciones para la realización de estudios de nivel superior. Esto plantea la necesidad de una estrategia más integral para promover la regulación de estas instituciones, pues una parte importante del crecimiento del sector privado en la última década ha ocurrido a través del surgimiento de instituciones muy pequeñas, que no constituyen una opción de socialización universitaria equivalente a la que pueden obtener los estudiantes en las instituciones más prestigiadas (tanto del sector público como del propio sector privado).

Finalmente, por la baja participación del sector privado en el desarrollo de la investigación, sería necesario promover y ampliar el financiamiento competitivo de los recursos de apoyo a la investigación para alcanzar los objetivos de participación de los académicos mexicanos en la comunidad científica y tecnológica internacional, y así contribuir al desarrollo de la sociedad del conocimiento y aprovechar sus ventajas. De cualquier forma, esto requiere de buscar mecanismos para ir integrando a los nuevos talentos al desarrollo de las tareas encomendadas

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

a la profesión académica en el país. Se requiere, por tanto, diseñar alternativas de discusión e intervención de los distintos actores en el diseño de una política integral de desarrollo de la planta académica, que contemple desde la socialización formativa, hasta la política de contratación y las condiciones de retiro, para hacer posible realmente una mejoría sostenida del desarrollo de las instituciones y la ciencia en el país.

Por caminos distintos, la estrategia norteamericana y mexicana parecen compartir una racionalidad similar (toda proporción guardada), en la medida en que son formas de respuesta a la necesidad de las organizaciones de educación superior de flexibilizar sus compromisos y obligaciones con su personal académico, bajo el supuesto de que esto les permitirá responder más ágilmente a los cambios en la demanda y el flujo de recursos. En el sistema norteamericano esto es resultado principalmente de cambios en la demanda del servicio de este nivel educativo (en términos de variaciones de su distribución entre las áreas de conocimiento y en su volumen). En el mexicano, impacta tanto este aspecto como posibles fluctuaciones de la asignación del subsidio público.

A pesar de la importancia del tema para el proceso de profesionalización y consolidación de este grupo profesional, poco es lo que se sabe respecto a los posibles efectos de mediano y largo plazo de los mecanismos de premio a la productividad en el comportamiento y las trayectorias académicas, la renovación de la profesión y, menos aún, sobre sus posibles consecuencias en el desarrollo del conocimiento, la enseñanza de nivel superior y la capacidad crítica de la universidad mexicana.

Es por ello que, desde mi perspectiva, este tema seguirá siendo una veta fructífera de investigación en el campo de la sociología de las profesiones y de la educación superior. Para avanzar en lo anterior se considera esencial la aplicación periódica de encuestas a muestras representativas del personal académico en México, con la finalidad de contar con información válida y confiable para dar seguimiento a los cambios que este experimenta.

El estudio de la educación superior en México requiere también de avanzar en la construcción de categorías relevantes para organizar la diversidad, como podrían ser el mejoramiento de la clasificación de las IES y los tipos de disciplina. En lo que se refiere al tipo de IES se requiere incluso un proceso más depurado de certificación o acreditación de las diversas IES del país. En cuanto a la organización de las disciplinas, aunque la clasificación que normalmente se maneja en México es la utilizada por ANUIES como se señaló antes, se considera que esta clasificación agrupa en una misma categoría disciplinas que sería mejor diferenciar (como la ingeniería y la arquitectura o las ciencias sociales y las administrativas). Este estudio realizó un esfuerzo importante en este sentido, pero se requiere afinar y mejorar

esta tipología de manera que se establezcan equivalencias que permitan comparar los hallazgos obtenidos en los diversos estudios que se realicen en este ámbito.

En la medida en que se profundice y sistematice el conocimiento sobre las distintas misiones, objetivos y características de las organizaciones, sería posible diversificar tanto los referentes de carrera académica más acordes a la regulación del trabajo académico de los distintos segmentos de la profesión, como el diseño de estrategias de asignación de recursos que permitan optimizar el aprovechamiento de los mismos para promover la inserción de los académicos en el ámbito internacional. Además de la producción de conocimiento nuevo sobre los académicos, resulta necesario repensar las acciones gubernamentales, no sólo en el sentido de reconocer sus trazos y posibles efectos, sino también para que el diseño de los programas y las acciones gubernamentales reconozcan en mayor medida la heterogeneidad y diversidad de las instituciones de educación superior y sus actores.

Lista de referencias

- Aboites, H. (1997). La reorganización del trabajo universitario. 1984-1985. Marco General Antecedente. En Villaseñor, G. (Coord.), *La Identidad en la Educación Superior* (pp. 227-259). México: CESU/UNAM-UAM-X, UAQ.
- _____ (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En Rueda, M. & Landesmann, M. (Coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 34-55). México: CESU/UNAM.
- Acosta, A. (1998). Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, 12.
- _____ (Coord.). (1999). *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Altbach, P. G. (Ed.). (1996). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- _____ (1999). Harsh realities. The professoriate faces a new century. En Altbach, P. G., Berdahl, R. & Gumport, P. (Eds.), *American Higher education in the twenty-first century* (pp. 271-97). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Álvarez, G. (2002). *Las tensiones del cambio: modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México. Un estudio comparativo de tres casos*. Tesis de Doctorado, DIE-CINVESTAV, México, México.
- Arenas, J. (1998). *Políticas de evaluación en la comunidad académica de México (1984-1997): El S.N.I. y el Programa del P.R.I.D.E. en la UNAM*. Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, México.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual inquiry and the culture of discipline*. Buckingham: Society for Research in Higher Education/Open University Press.
- Bellas, M. L. & Toutkoushian, R. K. (1999). Faculty time allocations and research productivity: Gender, race, and family effects. *Review of Higher Education*, 22 (4), 367-390.
- Blackburn, R. T., Lawrence, J. H., Bieber, J. P. & Trautvetter, L. (1991). Faculty at work: Focus on teaching. *Research in Higher Education*, 32 (4), 363-383.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braxton, J. M. (Ed). (1996). Faculty teaching and research: Is there a conflict? *New Directions for Institutional Research*, 90.
- Brunner, J. J. (1990). Universidad y Estado en los 90. *Nueva Sociedad*, 107, 70-76.
- Cárdenas, C. (2000). *Cambios en la productividad y su impacto en el trabajo académico*. Tesis de Maestría, FLACSO, México, México.
- Casillas, M. A. (2001). *La recomposition du champ universitaire au Mexique*. Tesis de Doctorado, École des Hautes Études en Sciences Sociales, París, Francia.
- Clark, B. R. (1987). *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley: University of California Press.
- _____ (Ed.). (1993). *Research Foundation of Graduate Education*. Berkeley: University of California Press.
- Cordero, G., Galaz, J. F. & Sevilla, J. J. (2003). *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico. Los programas de estímulos de la UABC 1990-2002*. México: ANUIES-UABC.
- Cox, C. (1990). *Políticas de educación superior. Categorías para su análisis*. Chile: FLACSO.
- De Vries, W. (1998). *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de las políticas públicas sobre el trabajo académico*. Tesis de Doctorado, Programa Interinstitucional

de Investigaciones en Educación Superior, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

- _____ (2000, julio). Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90. Trabajo presentado en el Seminario *Re pensando la Universidad mexicana*, organizado por el CEIICH-UNAM.
- De Vries, W. & Álvarez, G. (1998, enero-abril). El PROMEP: ¿Posible, razonable y deseable? *Sociológica*, 36, 165-186.
- Diamond, R., & Adam, B. (1998). Changing priorities at research universities, 1991-1996. New York: Center for Instructional Development, Syracuse University.
- Didou, S. (1994, abril-junio). Políticas de reestructuración del sistema de educación superior y nuevas modalidades de organización del trabajo. *Revista de Educación Superior*, XXIII (90).
- _____ (1995). Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM. En Muñoz, G. & Rodríguez, R (Coords.), *Escenarios para la universidad contemporánea*, Col. Pensamiento Universitario, 83. México: CESU/UNAM.
- _____ (1998). Los proyectos de revaloración de la carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. En Ducoing, P. & Landesman, M. (Coords.), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza aprendizaje*, T. 1. México: CESU-UNAM, ENEP-Iztacala, COMIE.
- Dogan, M. & Phare, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales*. México: Grijalbo.
- Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azc, UNISON, PIES.
- Fairweather, J. S. (1996). *Faculty work and public trust: Restoring the value of teaching and public service in American academic life*. Boston: Allyn & Bacon.
- _____ (1999). The highly productive faculty member. En Tierney, W. G. (Ed.), *Faculty productivity. Facts, fictions, and issues* (pp. 55-98). New York: Falmer Press.
- Feldman, K. (1987). Research Productivity and scholarly accomplishment of College teacher as related to the instructional effectiveness. *Research in Higher Education*, 26 (3), 227-2998.
- Finkelstein, M. (1984). *ASHE Reader on Faculty and Faculty Issues in Colleges and Universities*. EU: Ginn Press.
- Finkelstein, M., Seal, T. & Schuster, J. (1998). *The new academic generation: A profession in transformation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Fresán, M. & Taborga, H. (2000). *Tipología de las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Galaz, J. F. (1998, abril-junio). Sobre la clasificación de las instituciones mexicanas de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 106.
- _____ (1999). La experiencia universitaria y la profesión académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1). Recuperado el 27 de febrero de 2006, de <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-galaz.html>
- García, S. (1998). *Estudio socio-antropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como medios de constitución simbólica de las clases sociales*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, México.
- _____ (2000a) Dos obstáculos para una reforma universitaria: el secreto a voces y la sombra de la duda en la UNAM. Texto presentado en el Seminario *Modelo laboral alternativo en centros de investigación y formación especializada de alto nivel*. CIESAS/SUTCIESAS.
- _____ (2000b). La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades En Cazés, D., Ibarra, E. & Porter, L. (Coords.), *Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Encuentro de Especialistas en Educación Superior*. México: CEIICH-UNAM.
- García, S., Grediaga, R. & Landesmann, M. (2003) Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002. En Ducoing, P., *Sujetos, actores y procesos de formación*. Colección La investigación Educativa en México (1992-2002). México: COMIE-SESIK-CESU.
- Gil Antón, M. (1996). The mexican Academic Profession. En Albatch, P. G., *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- _____ (2000). “Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?” En Schmidt, O. & Álvarez, A. (Eds), *Entre Escombros e Alternativas: Ensino Superior na América Latina*. Brasil: Universidad de Brasilia.
- _____ (Coord). (2005). *La carrera académica en la UAM. Un largo y sinuoso camino*. México: UAM.
- Glassick, C. E., Huber, M. T. & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship Assessed. Evaluation of the Professoriate*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gradilla, M. (1995). *El juego del poder y del saber*. México: COLMEX.

- Grediaga, R. (1997). Límites de la política de evaluación sobre los académicos. En *Memorias del IV Congreso Nacional de investigación educativa*. México: COMIE-UADY.
- _____ (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Tesis de Doctorado, COLMEX, publicada en 2000 por ANUIES, México.
- _____ (2000). La profesión académica en México: mecanismos de evaluación, renovación y proceso de consolidación. En Cazés, D., Ibarra, E. & Porter, L. (Coords), *Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, T. III. México: CIICH-UNAM.
- _____ (2001). Condiciones y perspectivas de desarrollo de la profesión académica en México. *Revista de la Educación Superior*, XXX (2), 23-50.
- _____ (2002a). La evaluación institucional y su relación con la asignación del financiamiento público. En Pérez, L. (Coord.), *Luego de la evaluación: los desafíos de la universidad latinoamericana*. México: UAM.
- _____ (2002b). La evaluación del desempeño del personal académico y su relación con los cambios en los cuerpos académicos de las instituciones. En Pérez, L. (Coord.), *Luego de la evaluación: los desafíos de la universidad latinoamericana*. México: UAM.
- Grediaga, R., Padilla, L. E. & Huerta, M. (2003). *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*. México: ANUIES.
- Grediaga, R., Rodríguez, J. R. & Padilla, L. E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES-UAM.
- Halsey, A. H. & Trow, M. A. (1971). *The British Academics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review in Educational Research*, 66, 507-542.
- Hernández, M. L. (1996). *Actores y políticas para educación superior 1950-1990. Su implementación en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES.
- _____ (2000). Niveles de rendición de cuentas. En Cazés, D., Ibarra, E. & Porter, L. (Coords), *Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, T. III. México: CIICH-UNAM.
- Ibarra, E. (1993, junio). El futuro de la universidad en México. Los resortes de la diferenciación. *El cotidiano*, 55.

- Ibarra, E. (2000). Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto? En Cazés, D., Ibarra, E. & Porter, L. (Coords), *Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, T. III. México: CIICH-UNAM.
- Izquierdo, M. Á. (1998). *Estrategias, oposiciones y conflictos entre maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, en su competencia por los estímulos económicos*. Tesis de Doctorado, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Layzell, D. T. (1999). Faculty productivity and the Reward Structure. En Tierney, W. G. (Ed.), *Faculty productivity. Facts, fictions, and issues* (pp. 3-37). New York: Falmer Press.
- Levy, D. C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: CESU-FLACSO-Porrúa.
- Lewis, D. & Becker, W. (Eds.). (1979). *Academic Rewards in Higher Education*. Cambridge: Ballinger.
- Lomnitz, L. & Fortes, J. (1992). *La formación del científico en México*. México: Siglo XXI-UNAM-CESU.
- Magaña, M. A. (1999) *Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos*. Tesis de Maestría, Universidad de Colima, México.
- Mardones, J. M. & Ursúa, N. (1995). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.
- Martínez, F. (1992). La calidad de las instituciones de educación superior. Su evaluación y su promoción. *Cuadernos de Planeación Universitaria*, 6 (1).
- Merton, R. K. (1985). *La sociología de la ciencia 1*. Madrid: Alianza Universidad.
- Messer-Davidov, E., Shumway, D. & Sylvan, D. (Eds.). (1993). *Knowledge. Historical and Critical Studies in Disciplinarity*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Neave, G. (1991). La educación bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental, 1986-1988. *Universidad Futura*, 2 (5).
- OCDE. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México*. París: OCDE.
- OCDE. (2000). *Seguimiento de la evaluación de 1997*. Documento presentado en Internet <http://www.ocde>.
- Parsons, T. (1969). The academic system: A sociologist's view. En Bell, D. & Kristol, I. (Eds.), *Confrontation. The Student Rebellion and the Universities* (pp. 159-183). New York: Basic Books.

- Perkin, H. (1987). The historical perspective. En Clark, B. (1987), *Perspective on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkley: University of California Press.
- Piaget, J. (1979). Clasificación de las ciencias y principales corrientes de la epistemología contemporánea. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, J. R. (1999). *Mercado y profesión académica en Sonora*. Tesis de Doctorado, Programa Interinstitucional de Investigaciones en Educación Superior, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Rondero, N. (2000). *Modos de regulación del trabajo universitario, 1950-2000: Una aproximación desde los enfoques sobre la gubernamentalidad*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.
- Schulman, L. S. (2001). *Carnegie classification 2000: Background and plans*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. www.carnegiefoundation.org/
- Schultz, T. W. (1960). *Invirtiendo en la gente*. Barcelona: Ariel.
- Schwartzman, S. (1994). Academics as a profession: What does it mean? Does it matter? *Higher Education Policy*, 7 (2), 24-26.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*. Mexico: SEP.
- Shils, E. (1975). The academic ethos under strain. *Minerva*, primavera, pp. 1-37.
- _____ (1981). *The academic ethic*. Illinois: Chicago University Press.
- Tierney, W. G. (Ed.). (1999). *Faculty productivity. Facts, fictions, and issues*. New York: Falmer Press.
- Tierney, W. G. & Bensimon, S. M. (1996). *Promotion and Tenure: Community and Socialization in Academe*. Albany: State University of New York Press.
- Valero, A. I. (1999). *Científicos naturales y científicos sociales: sus posturas frente a los programas de estímulos de la UNAM*. Tesis de Doctorado, Programa Interinstitucional de Investigaciones en Educación Superior, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Notas

1. Un análisis más detallado puede consultarse en: Grediaga, R., J.R. Rodríguez y L.E. Padilla (2004)
2. Acosta (1998) sostiene que el gobierno mexicano pasó del control de las instituciones vía la asignación presupuestal y, en algunos casos, la utilización de la fuerza pública, a su monitoreo vía recursos administrativos y técnicos, donde los dineros y reconocimientos juegan un papel importante. Señala la existencia de políticas públicas hacia la educación superior desde los años sesenta, distinguiendo dos grandes etapas: la primera, en la cual, como para Cox (1990), lo que se dirime es el control de las instituciones, pero que a la vez se caracterizaba por un patrocinio benigno por parte del gobierno para lograr ampliar la cobertura y desarrollar al sector público de educación superior; y la segunda, donde surgen con mayor claridad un conjunto de medidas que buscarían incidir en el desarrollo de las actividades y los resultados de las instituciones. Esto resulta incluso más evidente si se considera no solo a la educación superior, sino al sistema educativo nacional en conjunto, pues desde la Constitución de 1917, las misiones culturales de Vasconcelos, el plan de once años de López Mateos, etc., durante todo el siglo XX, podría decirse que siempre ha habido intervención gubernamental en el desarrollo de este sector.
3. El peso de los gobiernos está relacionado con el grado de centralismo que prevalece en el sistema educativo. A diferencia del grado de descentralización y competencia que caracteriza la emergencia y evolución del Sistema de Educación Superior Norteamericano, principal referente o modelo a emular en nuestro siglo, en México, el gobierno sigue teniendo un peso importante en la toma de decisiones en cuestiones educativas en todos los niveles del sistema.
4. Desde la segunda mitad de la década de los ochentas se inician diagnósticos críticos sobre la situación que prevalece en el sector público de educación superior, especialmente en la UNAM, y se establecen políticas que buscan estimular la productividad en las labores académicas tanto en el nivel institucional como en el individual.
5. El gobierno parte de un punto de vista más instrumental y economicista sobre lo que debería ser el objetivo central de este tipo de institución social, que la que se tenía en el momento en que fue definida como depositaria de la cultura (Halsey & Trow, 1971; Perkin, 1987), o cuando se la concibió como un elemento central para aumentar la igualdad de oportunidades y el aprovechamiento del talento social (Shultz, 1960; Parsons, 1969). Esto se traduce en tensiones respecto a lo que parecerían haber sido históricamente los principios más defendidos por la comunidad académica: la necesidad de autonomía universitaria y libertad académica para cumplir con la tarea de generación de nuevo conocimiento (Parsons, 1969; Shils, 1975 y 1981).

6. Para este sector de los académicos la estabilidad laboral y libertad irrestricta de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la distribución de los recursos, las líneas de pensamiento y programas de acción de la organización son inseparables del cumplimiento cabal de la función crítica de la universidad y de la posibilidad de generar conocimientos útiles que trasciendan los intereses de los grupos dominantes en un momento histórico dado.
7. Acosta, 1999, Hernández, 1996 y Gradilla, 1995, quienes hacen análisis sobre los cambios que estas políticas han provocado en la Universidad de Guadalajara (UDG); Aboites, 1997 y 1999; Didou 1994, 1995 y 1998; Ibarra, 1993-2000; Cárdenas, 2000; Rondero, 2000; Casillas, 2001 y Gil, et. al. 2005, que estudian distintos aspectos del cambio en el sistema de reconocimiento y recompensas y la carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); De Vries, 1998 y 2000, que analiza la reorganización ocurrida a raíz de las mismas en el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); Arenas, 1998; García, 1998 y 2000b; Valero, 1999, que entre otros, estudian la carrera académica y los distintos mecanismos de evaluación en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Izquierdo, 1998, que estudia el funcionamiento de los estímulos en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Cordero, Galaz y Sevilla, 1999, quienes analizan el funcionamiento y resultados de los procesos de evaluación y hacen una nueva propuesta para la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); Magaña, 1999, quién hace un estudio de la implementación y resultados del PROMEP en la Universidad de Colima (UCOL); Álvarez, 2002 que compara las formas de legitimación que operan en las áreas de ciencias sociales en tres instituciones fuera de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM); Rodríguez, 1999, quién estudia la situación de los académicos en la Universidad de Sonora (UNISON); Grediaga, 1997 y 2000, que compara los efectos de la evaluación en la formación y producción de los académicos en distintas disciplinas.
8. Niveles formativos de los profesores, distribución del tiempo contratado entre las distintas actividades, número de estudiantes por profesor de tiempo completo, etc. vs. productividad e impacto de los resultados obtenidos.
9. Diamond y Adam (1998) y Bellas y Toutkoushian (1999) señalan que, a pesar de los pequeños cambios realizados en el sistema de reconocimiento de los académicos para tratar de balancear el peso de las actividades de docencia e investigación, sigue prevaleciendo que las políticas y las prácticas favorecen la investigación y la enseñanza en posgrado sobre la participación en la docencia a nivel licenciatura.
10. Sin embargo, como señalara Gil (1996), en ninguna otra parte del mundo los estímulos por productividad parecerían haber alcanzado una proporción tan relevante sobre el total de los ingresos académicos de los miembros de

- la profesión como en México, especialmente en el caso de las IES federales, ubicadas en la ZMCM.
11. Si a ello se añade la opinión de algunos autores respecto a que los estudios empíricos que han intentado establecer esta relación no necesariamente miden la relación en términos del desempeño o productividad en estas actividades, sino que más bien analizan los efectos benéficos de la actividad de investigación sobre la calidad de la enseñanza brindada, nos encontramos ante un reto de medición importante. Fairweather (1999: 59) señala que muchos de los estudios empíricos que buscan probar dicha relación de interdependencia entre ambas funciones, como los de Feldman (1987) y Hattie y Marsh (1996), han examinado la calidad de la enseñanza (medida como efectividad de los profesores en la enseñanza) frente a la existencia de actividades y resultados de investigación, pero que esto no constituye en sí mismo una medida adecuada de la productividad en ambas actividades y sus posibles relaciones.
 12. Es decir, no únicamente habría que medir si los supuestos implícitos en el diseño de los programas se cumplen, sino que sería necesario incorporar aquellos elementos que se supone que tendrían algún poder explicativo respecto al problema que interesa analizar, aún cuando no hayan estado presentes en los programas o medidas sugeridas por los lineamientos de los programas de formación o evaluación en curso.
 13. Menos aún ocurre la revisión periódica y consistente del sistema de clasificación. La clasificación Carnegie es periódicamente revisada de manera que no limite la flexibilidad e innovación en este campo (Shulman, 2001).
 14. En este artículo el autor sugiere la necesidad inminente de construcción, de una manera abierta y participativa, de una clasificación de las IES más sistemática y útil (Galaz, 1998).
 15. Las dificultades son particularmente grandes en la primera y la última dimensión, pero los resultados han sido el eterno ausente en las propuestas de tipología que se han desarrollado en distintos momentos en el país. Lo anterior se debe, en parte, a la suposición de que son las diferencias en los insumos las que explican los resultados de las IES, pero también, a la ausencia de valoración de resultados en el marco de una tradición de rendición detallada de cuentas respecto al uso de los recursos financieros disponibles. Por la poca tradición en cuanto a la evaluación de las IES del país, resultó particularmente difícil obtener información para los diferentes indicadores que teóricamente serían necesarios para dar cuenta de las dimensiones, especialmente sobre procesos y resultados de las actividades académicas desarrolladas. El ejercicio de clasificación intentó una primera aproximación muy gruesa a esta dimensión construyendo, hasta donde fue posible con la información al alcance, indicadores indirectos relativos a los resultados institucionales de las actividades de docencia e investigación.

16. El primer indicador es la eficiencia terminal en los diferentes niveles de educación superior. La eficiencia terminal en licenciatura se calculó tanto en términos de egreso, como de titulación. El egreso se midió comparando los datos del primer ingreso para los años de 1994 y 1995 con los de egreso para los años de 1998 y 1999, respectivamente, y se calculó la media de ambos periodos para cada IES. En el caso de la titulación, se obtuvo la proporción que representan los titulados en 1999 respecto al primer ingreso de 1994. En el nivel de maestría se tomó la información para los años de 1996 a 1999 y se calculó una media de eficiencia de egreso a partir de la relación entre los egresados y el primer ingreso de dos años antes. La eficiencia terminal en el nivel de doctorado se obtuvo de una manera similar a la de maestría, pero la relación se estableció entre el egreso y el primer ingreso de tres años antes, que es el tiempo oficial de duración de la mayoría de estos programas. Para distinguir cualitativamente los resultados de los programas de posgrado ofrecidos por las IES se empleó la información del Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACYT para el año de 1999, registrando el número de maestrías o doctorados de cada IES que se encontraba en el padrón, ya que su aceptación en él suponía una evaluación minuciosa de cada posgrado y sus resultados a cargo de comités de pares. La proporción de programas en el padrón por nivel se obtuvo al comparar esta información con la proporcionada por la ANUIES acerca del número total de programas de maestría y doctorado ofrecidos en las instituciones. Por último, como aproximación al grado en que la investigación realizada tiene reconocimiento más allá de las IES, se consideró que otro indicador disponible respecto a la dimensión de resultados sería, no el número absoluto de miembros en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de cada IES, sino la proporción del total de sus académicos que pertenecen al mismo.
17. Esta es la forma en que se presentan los resultados de la National Survey of Postsecondary Faculty; conocida coloquialmente como la NSOPF, cuyo levantamiento de información se realiza a nivel nacional periódicamente.
18. De acuerdo con la SEP (2001, 193) durante la década de 1990 se crearon casi 2,000 programas de posgrado, duplicando así el número aproximado de posgrados existentes hasta entonces en el país. De estos posgrados, solo cerca de 500 han sido incluidos en el padrón de excelencia del CONACYT.
19. Tanto las que se proponen modificar las condiciones formativas y contractuales como las organizativas en que han buscado incidir directamente los programas en curso.
20. Como intentan Cordero, Galaz y Sevilla (2003), al conjuntar la misión y objetivos institucionales y disciplinarios con los distintos tipos de habilidades y vocaciones de los académicos para proponer un nuevo modelo de evaluación institucional.

21. Boyer, 1990; Neave, 1991; Becher, 1994; Lomnitz y Fortes, 1992; Clark, 1993; Ibarra, 2000; Messer-Davidov, et al., 1993; Finkelstein, 1984; Glassick, et al., 1997; Equipo Interinstitucional, 1994; Schwartzmann, 1994; Blackburn, Lawrence, Bieber y Trautvetter 1991; Levy, 1995; Tierney y Bensimon, 1996; Albatch et. al., 1996; Finkelstein, Seal y Schuster, 1998; Grediaga, 1999; Grediaga, Rodríguez y Padilla 2004; Tierney, 1999.
22. En la evaluación de los resultados intervienen, también, otros actores sociales. Por ejemplo, en cuanto a la docencia: los miembros del gobierno, el mercado ocupacional o las asociaciones profesionales de los distintos campos de conocimiento; y en el caso de la investigación: los financiadores, los usuarios potenciales de los resultados y la comunidad científica nacional o internacional.
23. Ver el Programa SUPERA de la ANUIES y el de Mejoramiento del Profesorado Universitario (PROMEP) a cargo de la Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y de la Subsecretaria de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT).
24. Por ejemplo, a pesar del sistema de reconocimiento del CONACYT a los programas que cumplen con sus criterios de excelencia, la prisa por alcanzar las metas cuantitativas fijadas por el PROMEP ha provocado la proliferación de programas de doctorado *ad hoc* para la formación de los profesores dentro de algunas de las organizaciones, los cuales constituyen un serio riesgo para la calidad de la formación de quienes realicen en ellos los estudios, volviendo más improbables al mismo tiempo el establecimiento de vínculos con otros colegas, instituciones y países.
25. Lo que probablemente, al menos en parte, se debe a la diferencia que existe en la composición por tiempo de dedicación entre ambos grupos. Cuestión que, aunque con algunos matices, también coincide con los hallazgos de otros estudios (Equipo Interinstitucional, 1994; Grediaga, 1999: Cuadro número 62; Rodríguez, 2000).
26. Pues habría que recordar que no sólo disminuye la proporción que considera que deberían intervenir las autoridades, sino incluso la de quienes piensan que deberían intervenir los profesores, con excepción de las externadas respecto a los procesos de elección de los miembros de las comisiones evaluadoras.
27. La participación de los académicos en las decisiones sobre contenidos y responsabilidades de la docencia y la investigación es mayor en la población estudiada al fin de siglo que la observada en estudios anteriores (Equipo Interinstitucional, 1994; Grediaga, 1999). Sin embargo, como en los otros estudios, en todas las disciplinas y tipos de organizaciones la mayoría de los entrevistados otorga a las autoridades institucionales mayor peso en las decisiones sobre los mecanismos de evaluación y promoción que en los otros aspectos, y

- consideran que dicha intervención debiera ser acotada principalmente a través de los órganos colegiados y la participación directa de los académicos en la selección de los miembros de las comisiones evaluadoras.
28. Estimulando la formación de posgrado tanto de los contratados actualmente como personal académico en las organizaciones del sector público, como de las nuevas generaciones a través del otorgamiento de becas para la realización de este tipo de estudios en el país o el extranjero. Ver Grediaga 2002a y 2002b, donde se describen los rasgos generales del Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los lineamientos de los programas de becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
 29. Cuestión que habría que explicar por los modelos utilizados como referente deseable, frente a los cuales se hace evidente el atraso relativo en las condiciones de profesionalización de la planta académica en México. Especialmente, al contrastar las condiciones formativas y el tiempo de dedicación con las de los académicos europeos o norteamericanos.
 30. Las organizaciones de educación superior proponen, tanto en las instancias de evaluación interna como para el SNI y los programas especiales de asignación de recursos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología del CONACYT, a sus académicos más distinguidos o reconocidos como parte de las comisiones de evaluación.
 31. Que como se ha señalado en distintos momentos ha sido la vía que, dentro de ese sistema educativo, fue diseñada para obtener y garantizar la seguridad en el empleo con independencia de la posición política, pero no del desempeño.
 32. Tanto el presente trabajo como otros estudios disponibles muestran una menor proporción de posiciones definitivas o de tiempo completo dentro de las instituciones de educación superior privadas (Equipo Interinstitucional, 1994; Gil, 1996). Por otro lado, las plazas de tiempo completo dentro del total de las plazas académicas de sector privado sólo son poco más del diez por ciento del total (12.5%), mientras que en el sector público representan el 35.3%. ANUARIO Estadístico del personal docente de licenciatura y posgrado en universidades e institutos tecnológicos (1996: 12). No obstante, parecería que la brecha entre ambos sectores ha tendido a disminuir en los últimos periodos.
 33. Aunque inicialmente el SNI, los estímulos o becas asociadas a la productividad, sólo se otorgaban a quienes destacaban en el desarrollo de la investigación, hoy se otorgan también como complemento salarial ante el adecuado cumplimiento de las actividades docentes, lo que ha ampliado el número de beneficiarios de estos programas. Sin embargo, dichos recursos se otorgarán sólo mientras exista la posibilidad financiera en el gobierno y las instituciones; son recursos

Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas



Rocio Grediaga Kuri

adicionales al presupuesto normal o subsidio histórico a las universidades, y quedan fuera de la negociación o revisión contractual con el sindicato, lo que otorga mayor flexibilidad a las organizaciones para disminuir su monto en caso necesario. Hoy los ingresos que provienen de la evaluación constituyen, en algunas instituciones, más de la mitad del total de los ingresos académicos de quienes cumplen con el perfil deseable en programas como el SNI o el PROMEP. Sin duda la deshomologación ha sido una iniciativa relevante para elevar el espíritu de compromiso y compensar el deterioro sufrido por los ingresos académicos respecto a otras posiciones ocupadas por profesionales del mismo campo en otros segmentos del mercado laboral, pero el hecho de que, al menos hasta el momento, no representen una diferenciación o jerarquía estable, sino una forma de estimular y mantener la productividad, con independencia en muchas ocasiones de la calidad, puede producir efectos no deseables en el mediano y el largo plazo.

34. Una proporción nada despreciable de los profesores actuales, ya que la mayoría de quienes se incorporaron a la vida académica durante la expansión acelerada lo hicieron con menos de 24 años, es decir, a partir de 1999 las mujeres y del presente año sus colegas del género masculino, decidieran retirarse y usufructuar el beneficio de una pensión completa, indexada a los aumentos salariales de quienes continúan en activo (la llamada jubilación dinámica).