

*Sociológica*, año 17, número 49, mayo-agosto de 2002, pp. 73-92  
Fecha de recepción 14/05/02, fecha de aceptación 04/09/02

## La profesión académica en Sonora, el énfasis en la docencia

*José Raúl Rodríguez Jiménez\**

### RESUMEN

A partir de la expansión del sistema de educación superior en Sonora, iniciada en 1970, se incorporó a un numeroso conjunto de profesores que desconocía la naturaleza del trabajo académico, de ahí que hayan realizado esfuerzos para aprender el oficio académico. En su proceso de adiestramiento los profesores no sólo lograron dominar los principios del trabajo académico, sobre todo en su aspecto docente, sino que además edificaron una profesión académica orientada hacia la docencia. Este artículo expone los elementos centrales de la conformación de la profesión académica en Sonora.

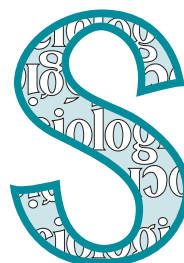
**PALABRAS CLAVE:** profesión académica, comunidades académicas, organización universitaria, docencia.

### ABSTRACT

From the expansion of higher education systems in Sonora —initiated in 1970— numerous teachers were incorporated. These teachers did not know the nature of academic work and therefore they had to make a big effort to get the essence of the profession. In their learning process, they not only achieved the principles of academic work —mainly concerning teaching skills— but also they were able to build an academic profession oriented towards education. This article sets forth the main elements of the conformation of the academic profession in Sonora.

**KEW WORDS:** academic profession, academic communities, university organization, teaching.

\* Profesor investigador de tiempo completo, Departamento de Sociología y Administración Pública, Universidad de Sonora. Correo electrónico: rraul@rtn.uson.mx



## INTRODUCCIÓN

EN LA literatura especializada en el tema de los académicos destacan trabajos que enfatizan las bases de integración de los grupos académicos, la organización de los establecimientos y campos disciplinarios, la calidad, evaluación y diversificación de las actividades académicas, la composición por género y, más recientemente, los efectos en la salud que genera el trabajo en este gremio. La imagen que produce esta literatura, sobre todo la internacional, es la de académicos entregados a su trabajo, empeñados en producir, enseñar y aplicar conocimientos de calidad, expertos en la obtención de fondos de financiamiento para sus proyectos de investigación o desarrollo, con numerosas publicaciones e integrados en sólidas comunidades internacionales del conocimiento.<sup>1</sup>

Esta representación no es del todo pertinente para el caso mexicano, al menos no para una amplia franja de académicos que no se ajustan a este patrón. En el país existen grandes números de profesores y profesoras cuyo horizonte es la docencia, adscritos a instituciones y departamentos sin claros principios de colegialidad, que desconocen los mecanismos de producción de nuevos conocimientos y que no forman parte de fuertes comunidades académicas. Sobre este tipo de

<sup>1</sup> Entre los autores que trabajan esta idea de académico destacan en el plano internacional Becher (1989) Boyer (1997) Clark (1987 y 1992); Hackett (1993) y Halsey (1992). En el ámbito nacional pueden consultarse los trabajos de Chavoya (1998), Grediaga (2000) y Lomnitz y Fortes (1992). Un análisis detallado sobre la literatura especializada en el tema de académicos aparece en el texto de Grediaga (2000).

académicos trata el presente ensayo. Su virtud, si la tiene, radica en develar un territorio hasta ahora escasamente abordado: el de los académicos orientados a la enseñanza.

Las ideas que a continuación son desarrolladas han sido recuperadas de los hallazgos obtenidos en el proyecto de investigación *Mercado y profesión académica en Sonora* (Rodríguez, 2000). Esta investigación, desarrollada entre 1995 y 1998, supuso que los profesores de la educación superior en el Estado de Sonora habían generado en las tres últimas décadas las bases de la profesión académica, entendida ésta sobre todo como grupo regulado por principios de colegialidad. Había razones para sostener este supuesto. Un estudio previo sobre el tema (Rodríguez, 1994) reportaba la trayectoria seguida por los académicos sonorenses. Al momento de su incorporación laboral al medio académico, ocurrido durante la fase de crecimiento de la educación superior en el estado, preferentemente entre las décadas de 1980 y 1990, los profesores contaban con un promedio de edad de 27 años, con niveles de escolaridad ubicados en la licenciatura, ocuparon puestos de asignatura y desarrollaron básicamente actividades centradas en la docencia. Más adelante, al momento de recuperar la información de campo, en 1992, el grupo había avanzado en sus niveles de escolaridad, pues poco menos de la mitad contaba con estudios de posgrado; las actividades continuaban centradas en la docencia, pero ahora matizadas con investigación, una proporción cercana al 45% señalaba realizar este tipo de actividades; cuatro de cada diez académicos ocupaban puestos de tiempo completo; y el prestigio entre los profesores se jugaba alrededor de las actividades académicas —grados escolares, publicaciones, becas— con el 40% y, en menor medida, del ejercicio profesional externo al medio académico (16%).

Se consideró, a manera de hipótesis, que los cambios operados en el grupo académico —avance en los niveles de escolaridad, diversificación de actividades, sobre todo hacia la investigación y criterios de prestigio académico— apuntaban hacia la conformación de una incipiente profesión académica, donde el juicio y la sanción entre colegas ocupaba una posición central.

Para verificar esta hipótesis la investigación procedió a seleccionar las instituciones y la población en que se llevaría a cabo el estudio. En el primer caso, los establecimientos considerados fueron el Instituto Tecnológico de Hermosillo (ITH), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Sonora-Norte (ITESM-SN) y la

Universidad de Sonora (Unison). La selección de estas instituciones garantizaba la representación del grupo académico en el Estado, ya que ahí se concentraba más de la mitad del total de puestos académicos en la entidad. Además, los establecimientos se ubican en tres importantes sectores del sistema de educación superior, a saber: tecnológicos federales, instituciones privadas y universidades públicas. En lo que toca a la población, se determinó generar información primaria acerca del trabajo académico, a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada a los profesores.\* La selección de informantes operó bajo un criterio elemental: el tiempo de dedicación académica (tiempo completo y asignatura), tratando de cubrir el mayor número de departamentos en cada una de las instituciones consideradas. De esta manera, se entrevistó a 41 profesores, distribuidos de la siguiente manera: en el ITH diez profesores, siete de tiempo completo, uno de medio tiempo y dos de asignatura; en el ITESM-SN diez profesores, siete de tiempo completo y tres de tiempo parcial; en la Unison veintiuno, once de tiempo completo y diez de asignatura.

Una vez descritos los lineamientos seguidos en el proyecto de investigación, se procede a la exposición de los hallazgos más importantes. Conviene mencionar que este reporte trata los aspectos más generales de la conformación de la profesión académica en Sonora, evitando profundizar en cuestiones particulares del proceso.

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN SONORA

Los académicos no pueden ser comprendidos cabalmente sin hacer referencia al sistema de educación superior en el que se ubican. En Sonora, la educación superior es una empresa de amplias dimensiones; en el año 2000, contaba con treinta establecimientos escolares, una matrícula cercana a los 60 mil estudiantes y un poco más de 4,400 plazas académicas (ANUIES, 2000). Además de su amplitud, importa destacar que el sistema se ha constituido rápidamente en los últimos treinta años. Una breve mirada al desarrollo histórico de la educación superior en Sonora demuestra esta idea.

\* El guión de entrevista abordó siete dimensiones básicas de indagación: ingreso y permanencia en el medio académico, actividades desempeñadas, instancias de organización del trabajo académico, procesos de evaluación, prestigio académico, relación entre colegas y combinación de actividades académicas y ejercicio profesional externo al medio académico.

La educación superior sonorense inicia con la fundación de la Universidad de Sonora (Unison), en 1942. Sin embargo, en sus primeros diez años de existencia, fue un establecimiento preferentemente de instrucción media y media superior, pues las escuelas secundaria, preparatoria y normal concentraban prácticamente la totalidad de la población estudiantil (Moreno, 1991). De ahí que durante este tiempo no pueda hablarse propiamente de un establecimiento universitario. En las siguientes dos décadas la institución reorienta su perfil con la apertura de opciones profesionales en el nivel superior, en este lapso la UNISON crea más de una docena de licenciaturas, sobre todo en el campo de las profesiones. La ampliación de la oferta educativa está acompañada por un proceso de consolidación y diversificación de los servicios institucionales. Simultáneamente se crean la radio y televisión universitarias; en colaboración con agencias internacionales de financiamiento, se fundan los primeros centros de investigación, y se abren planteles en el sur y norte del estado (Castellanos, 1991 y 1993). El fortalecimiento institucional es posible sobre todo porque la institución cuenta con una imagen positiva ante la sociedad local; autoridades gubernamentales, empresarios y consumidores de educación superior consideran que cubre satisfactoriamente las expectativas de formación de estudiantes, de ahí que se dispongan fuertes líneas para su financiamiento y desarrollo.

Aun cuando la Unison fortalece y diversifica los servicios que ofrece, continua siendo una universidad relativamente pequeña. En 1967 la matrícula cuenta con alrededor de 5 mil estudiantes, de los cuales poco más del 50% se ubica en los niveles medio y medio superior (Castellanos, 1991). En ese mismo año, la institución ingresa en un prolongado periodo de politización, primero por la democratización de sus órganos de gobierno y más adelante por el reconocimiento de los sindicatos universitarios. Este proceso será el principal factor para que la Unison pierda la imagen positiva ante la sociedad. De ahora en adelante y hasta entrada la década de 1970, la universidad será considerada una institución inestable, en la que sus actores —principalmente sus estudiantes y profesores— promueven constantes conflictos políticos. Con ello, la universidad será cuestionada por la sociedad local, sobre todo en cuanto a la formación de estudiantes de nivel superior.

Frente al deterioro de la percepción social de la Unison, y debido sobre todo a la conformación de un amplio mercado de consumidores

de educación superior y a la instrumentación de políticas gubernamentales para el sector, el estado de Sonora registra un intenso ciclo de creación de instituciones de educación superior. La fase de expansión comienza en la década de los setenta con el establecimiento de siete planteles educativos, se incrementa notablemente en los ochenta, con la fundación de once, y continúa en los noventa con otros diez. Las nuevas instituciones dan origen a un numeroso y variado sistema de educación superior en el estado.

El factor principal en la creación de estas instituciones, como arriba se indicó, fue la conformación de un amplio mercado de consumidores de educación superior, cuya expresión más clara se observa en la matrícula. Tomando como base el año de 1970, ésta inicia sobre una base proporcionalmente pequeña, alrededor 2 mil estudiantes. Diez años después se ha multiplicado por cinco, ubicándose en poco más de 11 mil. En 1990, la población estudiantil se ha triplicado, llegando a los 34 mil. Para el año 2000 se registra otro incremento significativo, más de 28 mil nuevos estudiantes, con lo cual la matrícula concentra alrededor de 62 mil.

La apertura de instituciones y sobre todo el crecimiento en la matrícula generan una considerable cantidad de vacantes académicas, las instituciones requieren con urgencia la incorporación de nuevos profesores para atender a la instrucción de los miles de estudiantes recientemente incorporados al sistema. Así, en el mismo periodo, 1970-

#### INDICADORES BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN SONORA, 1970-2000

Año	Núm. de Instituciones	Matrícula	Incremento absoluto	Tasa de escolarización universitaria	Puestos académicos	Incremento absoluto
1970	2	2,287			350	
1980	9	11,611	9,324	7.9	876	526
1990	20	34,056	22,445	15.6	2,830	1,954
2000	30	62,334*	28,278	27.2	4,514**	1,684

\* Incluye matrícula de técnico superior y educación normalista.

\*\* Incluye puestos académicos de técnico superior y educación normalista.

Fuente: para el año de 1970, la información proviene del Anuario Estadístico de la Unison; para los siguientes años los datos fueron tomados de los anuarios estadísticos de la ANUIES, correspondientes a esos mismos años.

2000, los puestos académicos registran un aumento sostenido: en 1970, el sistema cuenta con sólo 350 plazas académicas, en 1980, han sumado las 876; en la siguiente década las plazas para profesores rebasan los 2,800 y, para el año 2000, el sistema tiene ya un numeroso conjunto de puestos académicos, llegando a 4,514.

Como lo muestran las cifras anotadas en la tabla, la educación superior en el estado ha aumentado extraordinariamente en los últimos treinta años. Pero, ¿cuáles han sido los efectos de este crecimiento? Son varias las respuestas a esta cuestión. Primeramente los establecimientos escolares han tendido a una cierta diversificación; a diferencia del pasado, en el que durante prácticamente tres décadas sólo existió una institución pública (la Unison), en la actualidad existen diez establecimientos privados, nueve instituciones federales, cinco estatales, dos autónomas, dos centros de investigación y dos universidades tecnológicas. Aunque este conjunto de instituciones es diverso, la matrícula no se distribuye uniformemente, por el contrario, un par de establecimientos concentra una buena parte de toda la población estudiantil. La Unison y el Instituto Tecnológico de Sonora reúnen alrededor del 65% del total de la matrícula. Lo mismo sucede con los puestos académicos, estas dos instituciones cuentan con poco más del 60% de ellos. Otro de los rasgos del sistema es su marcada orientación hacia la enseñanza en el nivel licenciatura: 98% del total de la matrícula y 95% de los puestos académicos se ubican en este nivel. Finalmente, dos terceras partes de los profesores del sistema tienen como nivel máximo de escolaridad la licenciatura, mientras que el tercio restante cuenta con estudios de posgrado (ANUIES, 2000).

Otra de las secuelas generadas por la expansión del sistema de educación superior en el estado ha sido la creación de abundantes puestos académicos. Conviene señalar que esto fue una reacción al crecimiento de la matrícula de tercer nivel y no producto de la maduración y ampliación de los campos de conocimiento trabajados en el estado (Metzger, 1987), cuestión similar a la que se presenta en el resto del país en las décadas de 1970 y 1980 (Gil *et al.*, 1994). Más allá de la conceptualización del tipo de crecimiento tenido en el estado, importa destacar que la creación de vacantes académicas abrió la puerta para la incorporación de cientos de profesores a la educación superior. Sobre estos tópicos conviene inquirir por los mecanismos de ingreso de los académicos, sus razones de acceso y permanencia en el oficio, sus relaciones con su empleo y las creencias generadas.

Las respuestas a estas preguntas contribuyen a conocer quiénes y cómo son los académicos en el estado de Sonora.

### **EL INGRESO AL MEDIO ACADÉMICO, EL MERCADO DE POSICIONES ACADÉMICAS**

José Joaquín Brunner (1990) sostiene que durante la segunda mitad del siglo pasado la educación superior en América Latina adquirió sus rasgos característicos, entre los que sobresalen la masificación de los sistemas y la constitución de un mercado académico. A simple vista parecería que lo mismo sucede en Sonora, aunque a una escala menor y unas décadas más tarde: un sistema en expansión que genera un mercado académico. Conviene detenerse un momento en la idea de dicho mercado, ya que éste es el mecanismo de ingreso de los profesores.

El mercado es considerado como el sitio donde se producen libremente transacciones de bienes mediante la compra y venta. En la visión neoclásica de la economía, el mercado no requiere de ninguna instancia externa para su regulación, la oferta y demanda de bienes aseguran su coordinación; más aún, la competencia en el mercado garantiza la calidad de los bienes ofertados, así como de las empresas económicas. Recientes interpretaciones en la economía consideran nuevos elementos en el funcionamiento del mercado; en este sentido importan las características de los bienes en intercambio, la racionalidad de los actores y el tipo de organizaciones (Williamson, 1989; North, 1995).

Desde esta perspectiva se podría sostener que en Sonora, durante la fase de expansión, el sistema demandó una abundante cantidad de profesores para atender la instrucción profesional de los estudiantes, de ahí que haya ofertado un amplio número de vacantes académicas. Para cubrir los puestos disponibles hubo una cierta competencia y se seleccionó a los mejores candidatos. A este razonamiento habrá que incluir el peso del grupo profesional para tener una idea más clara del proceso. En las comunidades académicas sólidas los propios académicos fijan una buena parte de los criterios de incorporación y permanencia de sus colegas, sobre todo con señalamientos ligados al desempeño académico, donde figuran escolaridad, habilidades para la enseñanza, generación de conocimientos y publicaciones, entre los



más destacados (Caplow y McGee, 1958; Brunner y Flisfich, 1989). Mediante este mecanismo se habrían seleccionado a los mejores candidatos para ocupar las vacantes, a la vez que el grupo académico habría afianzado su influencia, ya que sus criterios se habrían respetado.

Pese a la lógica del razonamiento, esto no ocurre en el estado de Sonora. Ciertamente las condiciones del sistema generan abundantes vacantes pero el esquema de ocupación de las plazas disponibles no comporta fundamentos claramente académicos. Las habilidades para la enseñanza, las capacidades para la investigación o las publicaciones no ocuparon centralidad en el proceso de selección de los candidatos. La ausencia de estos principios tiene explicación en dos factores: por una parte la inexistencia de sólidas comunidades académicas que fijaran bases para la incorporación de los nuevos profesores y, por otro lado, la urgente necesidad que tenían los establecimientos escolares por contratar nuevo personal, sobre todo para las actividades docentes.

De esta manera, el grupo que ocupó los puestos académicos abiertos durante una buena parte de la fase de expansión del sistema presenta los siguientes rasgos: en su mayoría fueron jóvenes, con una edad promedio de 27 años; la escolaridad se ubicaba en el nivel de la licenciatura (88.8%), sobre todo en la pasantía (49%); aproximadamente dos terceras partes del grupo contaba con antecedentes laborales, y la experiencia previa en docencia e investigación era del 49 y el 8%, respectivamente (Rodríguez, 1994).

A la luz de la información anterior, la operación de un mercado académico en el ingreso de los profesores sonorenses pierde consistencia como categoría analítica, al menos en su versión fuerte, donde el mérito y la sanción académicas tienen posición central. Pero más allá de las posibles interpretaciones teóricas sobre el proceso de apertura y ocupación de las vacantes académicas, importa destacar que se está ante el surgimiento de un grupo académico, lo cual representa una valiosa oportunidad para conocer su génesis y evolución inicial.

#### **LA CONFORMACIÓN DEL GRUPO ACADÉMICO, EL INGRESO LABORAL**

Hasta ahora se tiene noticia de los factores estructurales que hicieron posible la conformación del grupo académico en Sonora, e igualmente se tiene conocimiento de algunos de sus rasgos generales. Conviene

preguntar ahora quiénes son estos hombres y mujeres que aceptaron el envite de las instituciones escolares, qué pensaron que hallarían en el empleo académico y qué encontraron.

Octavio Paz, en uno de sus últimos escritos publicados (1999), explora la vocación, la entiende como una voz interior que llama a ser algo en la vida; si la voz habla y su reclamo es atendido entonces hay una entrega fervorosa a la actividad, se ha encontrado lo que uno quiere ser en la vida. En el caso de los profesores sonorenses, esa voz interior no mencionó el trabajo académico como su primer destino ocupacional; en cambio, habían escuchado y aceptado otro llamado, y con ese fin se formaron escolaramente, el de ser ingenieros, químicos, abogados o contadores, no académicos. Pero si no había una vocación previa para el trabajo universitario, entonces por qué estos individuos se contrataron en este medio.

Como se dijo arriba, la mayoría de los profesores mantenían empleos antes de su ingreso al medio académico. No era cualquier tipo de trabajo el que desempeñaban, era un trabajo profesional, para el cual se habían capacitado durante varios años y del cual querían vivir. Desde aquí cobra mayor relevancia las razones de su ingreso. De acuerdo con la información empírica disponible, es factible ubicar dos segmentos entre los profesores: los que cambiaron su empleo profesional por una plaza de tiempo completo en el medio académico y los que combinaron sus actividades profesionales con el trabajo académico, ocupando puestos de asignatura.

Para quienes integran el primer segmento, uno de los principales motivos de abandono del empleo profesional fue la incapacidad para ascender en el escalafón laboral. Pese a que las solicitudes de ascenso laboral estaban fincadas, según ellos, en un desempeño sobresaliente, las peticiones fueron denegadas. Otro argumento de peso consiste en que el trabajo se había vuelto monótono. Ejecutar las mismas actividades o labores similares durante algunos años los había dotado de pericia en sus respectivos puestos de trabajo, pero también su ocupación se había convertido en rutinaria, con escasa o nula novedad. La organización y disposición del tiempo es otro de los factores esenciales en el cambio; el tiempo es vivido como un bien escaso y a disposición de las empresas, donde no hay frontera entre el tiempo laboral y el personal. Por último, para las mujeres con responsabilidades familiares, el empleo académico brindaba la oportunidad de combinar actividades profesionales y personales, algo que sus antiguos trabajos remunerados no permitían.

En el otro segmento, aquellos que combinaron sus actividades profesionales con las académicas, el empleo profesional es pensado como una actividad satisfactoria. Contribuir a la formación de los futuros profesionistas, la actualización en campos de conocimiento descuidados por la especialización laboral, las prestaciones sociales que brindan los establecimientos educativos y el posible reclutamiento de los mejores estudiantes para el empleo profesional, fueron las razones primordiales en la adscripción de quienes ocuparon puestos de asignatura.

Los argumentos anteriores permiten responder la pregunta acerca del ingreso al medio académico. En términos gruesos, quienes se adscribieron como profesores consideraron que los puestos académicos ofrecían mejores condiciones laborales que sus respectivos empleos profesionales o bien que eran un complemento al ejercicio profesional desempeñado. ¿Pero realmente fueron satisfechas las expectativas que los profesores habían construido? Lo que hallaron los, en aquel entonces, recientemente incorporados profesores en sus empleos académicos fue más amplio y complejo, incluso de mayor riqueza de lo que esperaban obtener. Encontraron (edificaron) una nueva profesión: la profesión académica.

#### **EL APRENDIZAJE DEL OFICIO, LAS BASES DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA**

Una vez habilitados como académicos, los profesores fueron ubicados preferentemente en actividades docentes. Para ellos, esta responsabilidad era prácticamente desconocida. No contaban con capacitación previa, de ahí que los cursos impartidos inicialmente significaran un pasaje difícil en su vida. Preparar las sesiones de clase, exponer los temas ante el grupo, despejar una fórmula o simplemente escribir en el pizarrón son recordados como actividades de difícil desempeño. De entre los problemas que tuvieron sobresalen el manejo de conocimientos con fines de enseñanza, de manera especial la dosificación de saberes, la organización y medición de los tiempos de aprendizaje y la conducción de los grupos escolares.

Los profesores desplegaron varias estrategias para la superación de estas dificultades. El primer recurso adoptado fue normar la docencia bajo la idea de profesor que habían construido durante sus estudios superiores. Aquí se trató de imitar a los “buenos” maestros,

aquellos que dominaban los saberes, que eran magníficos expositores y que tenían un manejo adecuado de los grupos escolares, pero la imagen trató también de evitar las prácticas de los profesores deficientes, que impedían la participación de los estudiantes o que eran inflexibles y poco éticos en la evaluación. Otro recurso desplegado fue solicitar ayuda a los compañeros de trabajo. Los profesores acudieron con sus colegas, especialmente con los de mayor experiencia y con los que mantenían relaciones de amistad, para revisar algunos de los temas de estudio, establecer dinámicas para la participación de los estudiantes o para diseñar mecanismos de evaluación. El recurso más socorrido fue ceñirse invariablemente a los programas de estudio marcados por la institución, cubrir la totalidad de unidades y actividades estipuladas, y tomar como guía de los cursos una obra —máximo dos— que era revisada minuciosamente; de este texto se recuperaban la secuencia de contenidos y los ejemplos.

Pese a los esfuerzos realizados, los profesores consideraban que sus cursos eran aún deficientes, poco espontáneos, apegados a un programa y a un texto y que impedían la participación de los estudiantes. De ahí que optaran por nuevas rutas de aprendizaje, en especial la práctica misma. El ejercicio continuo de la docencia generó aprendizajes en dos direcciones: por un lado, en los conocimientos y contenidos escolares y, por otro, en el manejo de los grupos. En relación con los conocimientos y contenidos, los profesores lograron profundizar en los temas de estudio, establecer un cierto dominio en las materias asignadas, dosificar la secuencia de los saberes con base en los avances de los estudiantes e incorporar las experiencias de los cursos previos y enlazar los contenidos escolares con los problemas presentados en el mundo profesional. Respecto al manejo de los grupos escolares, los profesores desarrollaron habilidades para reconocer la composición de los grupos escolares, ubicar a los alumnos que requerían mayor atención e implementar mecanismos de evaluación de mayor precisión para medir el aprovechamiento de sus estudiantes. Este aprendizaje pudo lograrse bajo una condición imprescindible: que los cursos asignados no cambiaran frecuentemente o bien que el cambio sucediera dentro de una misma área de conocimiento. El ejercicio docente y la constancia en un campo determinado produjeron la especialización de los profesores en el campo docente.

La otra vía de aprendizaje de la docencia la constituyeron los cursos de capacitación o formación docente. En éstos, los profesores ad-

quirieron sobre todo habilidades didácticas: métodos para mejorar la exposición, mecanismos de evaluación, dinámicas de grupo y uso de instrumentos de apoyo (pizarrón, rotafolio, diapositivas). Pese a su importancia, los académicos piensan que este tipo de cursos pierde efectividad si no está acompañado por el ejercicio docente constante, de ahí que la práctica sea la vía imprescindible para adquirir las habilidades en este campo.

El aprendizaje para la docencia fue un largo proceso que implicó esfuerzo y dedicación constante de los profesores durante varios años. En el proceso pueden distinguirse dos fases. En la primera, que comprende los cuatro primeros semestres de docencia, los profesores empiezan por enfrentar y superar la angustia que implica la responsabilidad ante los grupos escolares, por articular exposiciones coherentes y por incluir nuevos materiales escolares, sobre todo textos bibliográficos. En la segunda fase, que abarca del quinto al séptimo semestre, se logra la especialización en el conocimiento de las materias asignadas, el dominio de los temas escolares, lo que permite seleccionar saberes de mayor conveniencia para los estudiantes e incluso modificar los programas de estudio.

Además de la formación para la docencia, algunos de los maestros entrevistados en el estudio lograron desarrollar habilidades para la investigación. Estos profesores mantenían en el año de 1996 proyectos de investigación registrados institucionalmente y disponían de fondos de financiamiento específico para sus proyectos.

El proceso de aprendizaje de la investigación fue mucho más ordenado y pautado que el de la docencia. La enseñanza básica para la investigación se adquirió fundamentalmente en programas de posgrado, sobre todo en maestrías orientadas a la investigación. Estos programas especializaron a los profesores en un área de conocimiento concreta, los actualizaron en las corrientes teóricas del respectivo campo de estudio y les hicieron aprender la importancia y el uso de técnicas de indagación. Más aún, los programas de estudio cursados brindaron a los académicos dos enseñanzas esenciales: la constancia y disciplina en la indagación y la importancia de un tutor.

Junto con lo estudiado en los programas de posgrado, estos académicos desplegaron otro recurso para el aprendizaje de la investigación: la asociación con los colegas. En efecto, la reunión con otros académicos, normalmente de un mismo departamento y de una misma área de conocimiento, les permitió definir líneas temáticas de interés

(desarrolladas en seminarios o cursillos), delimitar los objetos de estudio colectivos e individuales y seleccionar los procedimientos metodológicos pertinentes.

La especialización para el trabajo académico, que en nuestro caso fue marcadamente hacia las habilidades docentes, generó en el grupo imágenes y valores sobre sus actividades, mediante los cuales los profesores construyeron nuevos vínculos para con su empleo.

### **LA VALORACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO, EL PRESTIGIO**

El prestigio tiene un papel central en la profesión académica, refiere al reconocimiento que hacen los colegas sobre el desempeño de sus compañeros. Más aún, el prestigio define la calidad de las actividades académicas, establece posiciones diferenciales y fija los criterios para la ocupación de sus miembros. Visto de esta manera, el prestigio opera como un mecanismo de regulación interna en el grupo académico (Brunner y Flisfich, 1989). Esta noción general invita a preguntar cómo se crea el prestigio, qué actividades lo conceden y cuál es su significado.

Los académicos sonorenses identifican como elementos generadores de prestigio académico: las actividades docentes, la obtención de grados escolares y el ejercicio profesional.

Para el grueso de los profesores la principal fuente de prestigio se ubica en la docencia. Pero no es la obtención de un puesto docente lo que confiere automáticamente el prestigio, sino que la docencia debe comportar ciertos rasgos para ser una actividad de calidad. Éstos son la actualización en los saberes impartidos, la enseñanza de conocimientos adecuados y la generación de un clima favorable que facilite el aprendizaje entre en los estudiantes. El mecanismo para reconocer estas características no se encuentra, como sería de esperarse, entre los propios colegas, sino en los estudiantes. En efecto, el juicio que realizan los estudiantes de los profesores, no necesariamente medido por las encuestas de evaluación institucional, es el criterio base para erigir el prestigio. Los estudiantes identifican la calidad de los docentes, distinguen la preparación de las sesiones de clase, los esfuerzos en la enseñanza y la utilidad de los saberes impartidos.

Dejando a un lado las capacidades que poseen los alumnos para calificar el trabajo de sus profesores, sobre todo la de determinar la pertinencia y validez de los contenidos seleccionados, el juicio estu-

diantil es poco efectivo para fincar el prestigio académico, sobre todo porque es un criterio de actores desiguales, que se encuentran en proceso de formación, además de que puede prestarse, como lo aceptan los propios entrevistados, al intercambio de favores. Aun así, los académicos recuperan y validan las imágenes que se hacen de ellos sus estudiantes, lo que opera como un espejo que refleja el desempeño en la docencia. Si la valoración estudiantil es favorable a los profesores se convierte en motivo de enorme satisfacción, se considera que el trabajo desarrollado, el esfuerzo invertido y en general la labor académica, tienen una justa recompensa, de mayor significación que el pago en moneda, porque se refiere a la formación de personas.

El segundo elemento que proporciona de prestigio es la obtención de posgrados, particularmente por el esfuerzo y dedicación que supone la realización de los estudios. La importancia de esto debe ser matizada para observar su validez. Cuando un número considerable de profesores ha logrado obtener el posgrado, sobre todo en el nivel de maestría, éste tiende a perder importancia, se convierte en algo común que cualquiera puede alcanzar. Frente a ello, los profesores, en especial los que ya cuentan con este nivel de estudios, han fijado otros criterios de diferenciación: el área de estudio del posgrado —en relación con el departamento de adscripción del profesor—, la institución donde se obtuvo el grado y la orientación hacia la investigación. Pero más importante que estos principios resulta la asociación que se establece entre el posgrado y la docencia. Para los académicos, sobre todo para los ubicados en el nivel de la licenciatura, las credenciales de maestría o doctorado son inútiles si su portador no logra demostrar su efectividad en la práctica pedagógica.

Finalmente, el tercer factor de prestigio es el ejercicio profesional simultáneo al empleo académico. La combinación de actividades profesionales y académicas es evaluada como un mérito especial, ya que se tiene talento en dos campos laborales. Esta imagen cobra mayor relevancia en las áreas conectadas a mercados profesionales externos al medio académico —contabilidad, ingeniería, administración— y entre los profesores de asignatura, que son quienes combinan con mayor frecuencia estas actividades. Para los profesores de tiempo completo el criterio también es pertinente, aunque entre ellos la figura de mayor distinción es la de asesor o consultor de empresas. Pero, lo mismo que sucede con el posgrado, el ejercicio profesional simultáneo debe mostrar su validez en las aulas, en la transmisión de conocimientos; sin esta condición el prestigio es menor o inexistente.



Las notas anteriores permiten sostener que el prestigio entre los profesores sonorenses se juega básicamente alrededor de la docencia, teniendo como principal mecanismo de diferenciación el juicio estudiantil. Aquí se encuentra el reconocimiento a las actividades académicas, pero también la principal razón para que los profesores continúen laborando en la educación superior.

### **LA PERMANENCIA EN EL MEDIO ACADÉMICO**

La decisión tomada por los profesores para ingresar a trabajar al medio académico estuvo normada, sobre todo, por ciertas expectativas laborales: mejores condiciones en el empleo, un complemento al desempeño profesional, mayor capacidad para disponer del tiempo personal o atender responsabilidades laborales y familiares. En términos gruesos esas expectativas fueron satisfechas. Sin embargo, en el momento de recuperar la información de campo para el estudio (1996), esos argumentos ya no eran la principal razón para que los profesores continuaran desempeñándose en la educación superior. Ahora existían otras motivaciones de mayor trascendencia.

El móvil fundamental para que los académicos sigan siendo profesores es el reconocimiento y el prestigio que confiere el empleo. El primero, como se sabe, se obtiene por un desempeño sobresaliente en las actividades docentes y tiene como criterio central el juicio estudiantil. Que los estudiantes identifiquen la calidad de los saberes impartidos o la utilidad de las experiencias profesionales transmitidas es la recompensa mayor que puede producir el empleo académico, constituye el vínculo más fuerte que liga a los profesores con la educación superior.

La segunda razón para permanecer en el empleo es el prestigio social que confiere la condición de académico. El prestigio social tiene una expresión menos nítida que el reconocimiento estudiantil, aunque no menos importante. A grandes rasgos es la distinción conferida a los profesores por los grupos externos al medio académico; esta valoración considera el empleo en la educación superior como una actividad profesional, una como especialización, particularmente en la formación de los estudiantes.

Existen otras razones que arraigan a los profesores en el medio académico, similares a los argumentos que normaron su ingreso



laboral, pero éstas ocupan ahora una posición secundaria. ¿Por qué este cambio en los argumentos, qué sucedió en el grupo que lo llevó a modificar su valoración del oficio académico? Existen al menos dos posibles respuestas a la interrogante. La primera es el proceso de especialización para el trabajo académico. La adquisición de las habilidades para el desempeño de las actividades académicas, en especial para las docentes, consumió algunos años en la vida de los profesores y representó grandes esfuerzos, sobre todo para dominar los conocimientos con fines de enseñanza. Cuando los profesores suponen que han logrado la especialización, el empleo en la educación superior adquiere una revalorización, la satisfacción de haber aprendido y dominado un oficio.

La segunda respuesta, ligada directamente a la anterior, es el descubrimiento de la vocación académica. El llamado del que habla Paz fue escuchado, aunque no fue la voz interna de los profesores quien lo pronunció. Fueron los estudiantes quienes señalaron que este oficio, el académico, era el destino ocupacional en la vida del profesor. Tu vieron que pasar algunos años para que la vocación se descubriera, pero finalmente su voz llegó y su fuerza es tan intensa que actualmente los profesores sonorenses están “entregados” a la academia, aunque sólo sea en una de sus facetas, la docencia, y aunque sólo cuenten con un elemento de diferenciación, el juicio estudiantil.

### **LOS LÍMITES DE LOS ACADÉMICOS SONORENSES, LA DOCENCIA**

La trayectoria seguida por los académicos sonorenses privilegió las labores docentes, descuidando otras facetas del oficio académico. Es lógico que así haya sucedido. En su fase de expansión la educación superior estatal requirió de nuevos profesores para atender a los jóvenes que masivamente se incorporaron al sistema; de ahí la apertura de un buen número de vacantes y, con su ocupación, el ingreso de cientos de profesores. Estos mentores desconocían el oficio, no contaban con habilidades suficientes para el empleo, mas el sistema los habilitó y les demandó formar a los estudiantes. La respuesta del grupo fue un intenso proceso de aprendizaje del oficio, sobre todo en lo que se les exigía: la transmisión de conocimientos. De esta manera, los académicos cumplieron con una de las expectativas del sistema, a la vez que se constituían en grupo profesional.

En la actualidad, esta respuesta parece insuficiente. Una vez que los catedráticos han aprendido las habilidades docentes, que dominan los contenidos y su transmisión, que saben manejar los grupos escolares, queda poco por aprender, si acaso la actualización de conocimientos en las materias asignadas. Se trata de académicos similares a los que Manuel Gil (1999) denomina “enseñadores”, caracterizados por “pasar” información, calificar exámenes y controlar la disciplina en el salón de clases. Por esta vía, el oficio académico se limita a un terreno estrecho. Desde aquí, la profesión académica ignora la ampliación del horizonte del conocimiento a través de la investigación; impide su participación en sólidas comunidades internacionales, desconoce los beneficios de su posible relación con la industria, y el reconocimiento y la sanción de los colegas están ausentes. Pero no es sólo la profesión y sus integrantes quienes se ven acotados con la orientación hacia la docencia, la propia educación superior obtura sus posibilidades de ser una formación de calidad, innovadora y atenta a las necesidades de los estudiantes si se restringe a la mera enseñanza.

¿Es posible cambiar el estado de cosas descrito? Son varias las condiciones que deben presentarse para esperar transformaciones en el grupo académico. Primeramente, los profesores deben ampliar y diversificar sus actividades académicas, incorporando la producción de saberes, la integración y la aplicación de conocimientos (Boyer, 1997) e incluyendo el juicio y reconocimiento de los colegas como criterio básico de regulación. Por otra parte, las instituciones de adscripción deberán modificar sus condiciones laborales: la ampliación de plazas de investigación, el apoyo para la consolidación de grupos académicos y la diversificación de las funciones laborales resultan imprescindibles. Por último, la instrumentación de políticas públicas dirigidas a los cuerpos académicos deberá orientarse mayormente a una profunda evaluación del trabajo académico, no sólo reconociendo a los académicos que cumplen los estándares fijados, como hasta ahora ha sucedido, sino evidenciando y corrigiendo las deficiencias de aquellos grupos de profesores que no cubren los requisitos exigidos. Para el grupo académico sonoreense, el reto es mayor, requiere de nuevas condiciones institucionales, pero también, lo que es más importante, de un gran esfuerzo de los profesores por reaprender y reconstruir la profesión académica sobre un horizonte de mayor amplitud. Habrá que esperar en el futuro inmediato si el reto es aceptado o si se le ignora.

## BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)
- 1980 *Anuario estadístico de la educación superior en México*, ANUIES, México.
  - 1990 *Anuario estadístico de la educación superior en México*, ANUIES, México.
  - 2000 *Anuario estadístico de la educación superior en México*, ANUIES, México.
- Becher, T.
- 1989 *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*, Milton Keynes, SHRE and Open University.
- Boyer, E.
- 1997 *Una propuesta para la educación superior del futuro*, Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Brunner y Flisfich
- 1989 *Los intelectuales y las instituciones de cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Brunner, J. J.
- 1990 *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Chile.
- Chavoya, M. L.
- 1998 *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Caplow T. y R. J. McGee
- 1958 *The academic marketplace*, Basic Books, Nueva York.
- Castellanos, M.
- 1991 *Historia de la Universidad de Sonora (1938-1953)*, edición del autor, Hermosillo.
  - 1993 *Historia de la Universidad de Sonora (1953-1967)*, edición del autor, Hermosillo.
- Clark, B. R.
- 1987 *The academic life. Small worlds, different worlds*, The Carnegie Foundation for the Advancement of the Teaching/Princeton University Press, Princeton.
  - 1992 *El sistema de educación superior*, Nueva Imagen/Universidad Futura/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México.
- Gil, M.
- 1999 "Mitos y paradojas del trabajo académico II", en Adrián Acosta, coord., *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Ciudad Juárez.

- Gil, M., *et al.*  
 1994 *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México.
- Grediaga, R.  
 2000 *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Hackett, E.  
 1993 “La ciencia como vocación en los noventa”, en *Universidad Futura*, núm. 13, vol. 4, pp. 2-23 [Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco].
- Halsey, A. H.  
 1992 *Decline of donnish dominion. The British academic profession in the Twentieth century*, Clarendon Press, Oxford.
- Lomnitz, L. y J. Fortes  
 1992 *La formación del científico en México*, Siglo XXI/Universidad Nacional Autónoma de México-CESU, México.
- Metzger, W.  
 1987 “The academic profession in the United States”, en Burton Clark, *The academic profession. National, disciplinary and institutional settings*, University of California Press.
- Moreno, P.  
 1991 *Crisis y modernización de la educación tecnológica en Sonora, 1980-1990*, tesis doctoral en economía (primera versión), Facultad de Economía-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- North, D.  
 1995 *Instituciones, cambio institucional y desempeño*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Paz, O.  
 1999 “El llamado y el aprendizaje”, en *Letras Libres*, núm. 4, pp. 10-15 [México].
- Rodríguez, R.  
 1994 *Los académicos en Sonora*. Reporte de investigación del Estudio comparativo sobre la génesis, evolución y situación actual del cuerpo académico en las instituciones de educación superior en México, 1960-1990.  
 2000 *Mercado y profesión académica en Sonora*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Unison  
 1970 *Universidad de Sonora, Anuario Estadístico*, Universidad de Sonora, Hermosillo.
- Williamson, Oliver  
 1989 *Las instituciones económicas del capitalismo*, Fondo de Cultura Económica, México.