



Sociológica, año 14, número 41,
La profesión académica en el fin
de siglo
Septiembre-diciembre de 1999

Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana

*Jesús Francisco Galaz Fontes**

RESUMEN

Asociado a las recientes transformaciones de la educación superior mexicana ha emergido un nuevo "académico" a quien todavía no conocemos satisfactoriamente. Este trabajo identifica algunas áreas que demandan una mayor atención respecto del académico, tomando en cuenta tanto dichos cambios como la investigación realizada en el país, la tradición estadounidense respectiva y una perspectiva sustentada en el hecho de ser académico de una institución pública estatal. Las áreas identificadas se agrupan en seis: 1) aspectos históricos; 2) información censal y características socio-demográficas; 3) delimitación del trabajo académico; 4) la carrera académica; 5) el mercado de trabajo académico, y 6) otras temáticas (evaluación y productividad, por ejemplo). En particular, se plantea la necesidad de estimular la realización de encuestas nacionales periódicas y el análisis de las políticas educativas que más directamente inciden sobre el académico mexicano.

El objetivo del presente trabajo¹ consiste en señalar algunas líneas de investigación cuya exploración nos permita comprender mejor al académico mexicano de fines del siglo XX. El trabajo está organizado en tres partes. Para facilitar la comprensión de nuestra propuesta, en la primera parte mencionamos las transformaciones que experimentó el sistema mexicano de educación superior (SMES) durante

* Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California.

¹ Presentado en el Primer Congreso Nacional de Ciencias Sociales, en la mesa de trabajo "Las condiciones para el desarrollo de los académicos de las ciencias sociales en el fin de siglo:



los últimos cuarenta años, señalando además las condiciones específicas que a nuestro juicio tienen más impacto sobre el académico. En la segunda parte, con una perspectiva que incluye a la investigación nacional e internacional y con un punto de vista personal en nuestra calidad de académico en una institución pública estatal, lejos de la Zona Metropolitana del Distrito Federal, describimos brevemente algunas áreas de investigación que no han sido suficientemente exploradas y que hemos organizado en seis grandes categorías: 1) aspectos históricos; 2) información censal y características sociodemográficas; 3) el trabajo académico y su dinámica; 4) la carrera académica; 5) el mercado de trabajo académico, y 6) otros temas. Por último, en la tercera parte insistimos en la necesidad de realizar con regularidad encuestas y estudios nacionales relativas a los académicos, que estén disponibles para los investigadores interesados y que coadyuven al análisis de las políticas y planes educativos que inciden en el quehacer del académico y en el SMES.

1. La educación superior mexicana en transición

El SMES ha cambiado dramáticamente desde 1960 hasta la fecha. A pesar de las vicisitudes económicas de las dos últimas décadas, puede afirmarse que el resultado para el periodo 1960-2000 ha sido uno de crecimiento, pero también de complejización. Como lo han señalado con detalle diversos autores (cf. Fuentes Molinar, 1991; Kent, 1996), la dinámica de este lapso ha incluido un incremento en el número y diferenciación de las instituciones de educación superior (IES); la magnitud y composición del estudiantado; el número, perfil y tareas de los académicos; la participación del sector privado; el tamaño y estructura de los aparatos administrativos, y la descentralización de los servicios de educación superior, todo en un marco específico de políticas gubernamentales, sobre todo federales, dirigidas a la educación superior y hacia su evaluación y financiamiento.

Ante estos cambios globales del SMES, las condiciones concretas dentro de las que laboran los académicos se han visto, consecuentemente, afectadas. A continuación describimos los aspectos específicos que, a nuestro juicio, más impacto están teniendo sobre la profesión académica. La exposición de estos aspectos se hace por separado, aunque en los hechos se encuentran estrechamente relacionados.

transformaciones, dilemas y retos”, organizado por el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales en México, D. F. del 19 al 23 de abril de 1999. Toda comunicación relacionada con este trabajo puede dirigirse al autor: Blvd. Castellón y Lombardo Toledano s/n, Col. Esperanza Agrícola, 21350 Mexicali, Baja California. Tel. (52) (65) 56-8950, Fax (52) (65) 57-9200, direcciones electrónicas: <galaz@fch.mx> y <pachis@telnet.net>.



- a) *La demanda de académicos con un mayor nivel de escolaridad.* Resulta ya un lugar común afirmar que, para mejorar la calidad y competitividad de la educación superior mexicana, es indispensable que una mayor proporción del cuerpo académico tenga estudios de posgrado. En particular, se acepta que la investigación requiere de quien la realiza un nivel de doctorado.² El Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera) (ANUIES, 1994), y el Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (Promep) (SEP y ANUIES, 1997), son los esfuerzos más recientes que reflejan esta preocupación nacional por mejorar el nivel formativo de los catedráticos mexicanos. Muchos académicos en funciones y sobre todo aquellos interesados en ingresar a la profesión académica deberán enfrentarse ahora a decisiones relacionadas con estudios de posgrado.
- b) *La diferenciación de las funciones y actividades del académico.* Viniendo de una tradición en la que los catedráticos impartían clases a un pequeño sector de la población, el académico se ha visto enfrentado a una diversidad de tareas para las cuales no siempre ha estado suficientemente preparado. De un profesional prestigiado que se daba el tiempo para colaborar en la formación de sus futuros colegas, las actividades académicas se han especializado y, con el crecimiento y diversificación del SMES, ha emergido un nuevo mercado de trabajo. En cuanto a sus actividades, ya no se espera del académico que únicamente se dedique a la docencia, sino que ahora se tiene la expectativa de que también participe en actividades académico-administrativas, de investigación, vinculación y, menos frecuentemente, de gobierno institucional.
- c) *La diferenciación salarial basada en el “mérito” y la “productividad”.* Ante la dramática caída de los ingresos del académico mexicano en la década de los ochenta, una fórmula para evitar el desmembramiento de la planta académica, así como para recuperar legitimidad ante una elite intelectual, fue la instauración del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, dos años después de la crisis económica de 1982. Años más tarde, con la

² Para 1994-1995 se reportó que el 5.1 por ciento del *total* nacional de académicos tenía el grado de doctor (SEP y ANUIES, 1997), mientras que en Estados Unidos el porcentaje correspondiente registrado para el otoño de 1992 es de 48.7. En esta cifra, sin embargo, se incluye el grado de doctor y un “primer grado profesional”, el cual generalmente constituye el grado terminal en las disciplinas profesionales como el derecho y la medicina (Kirshstein, Matheson, Jing y Zimble, 1997: 20, 67).

intención de incorporar a este esquema a un mayor número de académicos, la Federación financió programas de incentivos que, a partir de entonces y dentro de ciertos márgenes, se han manejado en las IES públicas. En el contexto de una política pública que enfatiza la evaluación como un instrumento de distribución de los recursos (Pallán Figueroa, 1996), estos programas de incentivos forman parte de las condiciones de trabajo de la mayoría, si no es que de todas las IES públicas y, dado el nivel de los salarios base, el académico necesita incorporarse a ellos. Por otro lado, las IES privadas más consolidadas han instaurado sus programas de incentivos y desde hace poco tiempo sus académicos también tienen la posibilidad de beneficiarse con las becas que otorga el SNI.

- d) *Una mayor diferenciación y segmentación institucional.* En tanto que hace algunas décadas el SMES estaba conformado por instituciones que, excepto por cuestiones de tamaño y salvo casos como los de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), eran más o menos homogéneas entre sí, hoy día las mismas son cada vez más peculiares en cuanto a sus misiones, sus políticas administrativas, sus ambientes y condiciones laborales, y a sus sistemas de ingreso y promoción del personal académico. Más aún, no resulta inusual encontrar dentro de una misma IES condiciones de trabajo muy diferentes, dependiendo del establecimiento particular donde se labora. Desde la perspectiva del académico ello plantea una reconfiguración de su mercado de trabajo en términos de las oportunidades y condiciones laborales en los diferentes puestos académicos ahora disponibles, tanto en el sector público como en el privado, el cual aparece ahora como un sector en ascenso. Reconociendo esta diferenciación institucional y la conveniencia de hacerla pública, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, ha publicado muy recientemente una tipología de las IES mexicanas.
- e) *El crecimiento y fortalecimiento de los sectores no académicos en las IES.* Con la creciente insistencia en actividades de apoyo a la academia (autofinanciamiento, planeación y evaluación, servicios de apoyo a estudiantes, modernización de los sistemas de información administrativa, etcétera), el personal dedicado a actividades administrativas y no académicas ha aumentado considerablemente. Ello provoca que el académico mexicano tenga que construir o mantener su identidad y, al mismo tiempo, buscar



nuevos equilibrios en cuanto a su participación en la toma de decisiones y distribución de recursos que lo afectan a él y a su trabajo.

- f) *La incorporación de la informática en la vida cotidiana de las IES.* A pesar de los problemas de financiamiento, la tecnologización de nuestras IES avanza, aunque en forma tortuosa y en ocasiones a costa de una infraestructura más tradicional, pero de una pertinencia más evidente, como lo es el libro y el teléfono. Ante ello, el académico se enfrenta al reto de incorporar la informática a sus herramientas de trabajo. Ello puede verse como un caso particular de la cada vez mayor demanda de que los académicos se actualicen.
- g) *La iniquidad geográfica de los servicios y oportunidades de educación superior.* A pesar de que ha habido una fuerte descentralización del SMES todavía persisten grandes desequilibrios, como en el caso de los acervos bibliográficos. Por lo general, las condiciones de trabajo de los académicos que no laboran en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México se perciben como más difíciles, y ello seguramente influye en su desempeño.
- h) *Una relativa escasez de recursos financieros y una "cultura" de evaluación asociada.* Dado el crecimiento de la matrícula en las IES públicas, el financiamiento gubernamental por estudiante ha descendido respecto de los niveles alcanzados en 1994 (Observatorio Ciudadano de la Educación, 1999). Esta situación matiza todas las condiciones de trabajo del académico y, consecuentemente, también incide en la calidad de su trabajo. En particular, la búsqueda de financiamiento se está convirtiendo en una actividad cada día más frecuente y necesaria para los académicos interesados no sólo en realizar investigación sino prácticamente para todos aquellos quienes quieran mejorar cualesquiera de sus actividades. Así, a la imagen del académico como docente, investigador y extensionista, viene a sumarse la del académico como emprendedor (Didriksson Takayanagui, 1994). No obstante, en un mundo en el que se pregonan los beneficios competitivos de la especialización profesional, pareciera que el académico mexicano está siendo orillado a asumir un papel de "mil usos."

Teniendo en mente las ocho condiciones anteriores (que seguramente se concretan de manera diferente en cada IES), señalaremos algunas líneas de investigación sobre el académico mexicano que consideramos oportuno explorar. Dada la estrecha relación entre todos los aspectos mencionados, la organización de las líneas de investigación no se corresponderá con ellos de una manera lineal.

2. Algunas líneas de investigación para el estudio del académico mexicano

Aunque joven y relativamente pequeña en relación con la literatura mexicana sobre educación superior (Ibarra Colado, 1999), la reflexión e investigación sobre los académicos en México no es nueva. En el contexto de investigaciones históricas, en los años cuarenta y cincuenta se realizaron estudios en los que puede observarse, con más o menos nitidez, la figura del catedrático novohispano (cf. Lanning, 1940; Mendoza, 1951). En los ochenta se retomó esta línea de trabajo, misma que se mantiene hasta nuestros días (cf. Beuchot, 1987; Pavón Romero y Ramírez González, 1993; Trabulse, 1985).

Persiguiendo un interés más de sus tiempos, Mendieta y Núñez publica en 1953 el *Primer Censo Nacional Universitario*, llevado a cabo en 1949 y en el cual figuraron de manera central los profesores de la UNAM. Hacia los setenta e inicios de los ochenta, en el contexto de la expansión acelerada del SMES (Gil Antón *et al.*, 1994) y ante la necesidad de incorporar a un gran número de profesores para satisfacer una demanda creciente de enseñanza, la reflexión y la investigación sobre el académico se centró en la figura del *docente*, enfatizando las actividades de enseñanza del académico (cf. Díaz Barriga, 1988; Morales y McGuinn, 1982).

En 1993 García Salord, Landesmann y Gil Antón publican una monografía que titulan *Académicos* (ya no docentes). En ella describen el estado del arte en cuanto al estudio del académico mexicano durante los ochenta, reconociendo a José Joaquín Brunner (chileno), a Olac Fuentes Molinar y a Rollin Kent como precursores en México de una nueva manera de ver a los académicos. Las categorías usadas por los autores para organizar su amplia y variada revisión bibliográfica fueron: aspectos político-laborales, personal académico, evaluación, académicos desde un punto de vista individual y cuestiones de género. Ya en esta década, el grupo de trabajo de Sociología de las Universidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A) se ha distinguido como uno de los más activos en cuanto al desarrollo de un trabajo sistemático alrededor del académico mexicano (cf. Casillas Alvarado, 1997; Gil Antón, 1996a; Gil Antón *et al.*, 1992 y 1994; Grediaga Kuri, 1998).

Como puede observarse, ha existido y existe en México un considerable interés alrededor del académico. Ante este hecho, nuestros señalamientos sobre la apertura o el fortalecimiento de ciertas líneas de investigación no deben interpretarse como una alternativa a la no existencia de una tradición, sino como una propuesta para su enriquecimiento.



Así pues, a continuación describiremos brevemente las líneas de investigación que, desde nuestro punto de vista, resulta importante abrir y fortalecer. Aunque no siempre se indique así, las observaciones que haremos (definitivamente sesgadas en el sentido de señalar áreas temáticas más que recomendar alguna perspectiva disciplinaria, teórica o nivel de análisis en particular), son el resultado de cuatro grandes influencias. En un primer término la situación del SMES; en segundo lugar, la investigación realizada en nuestro país; en tercer lugar, la literatura extranjera, en particular la tradición estadounidense sobre el tema y, por último, nuestra situación de académico en una universidad pública localizada en un estado fronterizo.³ Nos parece adecuado que se tomen en cuenta estos factores como elementos que ubican (y limitan) nuestra manera de ver los temas que abordaremos.

A pesar de que hubiéramos podido organizar las líneas de investigación identificadas de acuerdo con las condiciones del trabajo académico arriba señaladas, dicha organización sería coyuntural. Así, preferimos seguir la organización conceptual utilizada por Finkelstein y Schuster (1992) en su descripción del académico estadounidense.

2.1. Aspectos históricos

Se ha dicho que “de todos los estudios mediante los cuales los hombres adquieren la ciudadanía en la comunidad intelectual, ninguno es tan indispensable como el del pasado” (Russell, 1968: 82). De una manera paralela podríamos afirmar que todas las condiciones que hemos reseñado, así como el resto de las líneas de investigación propuestas, podrían ser mejor apreciadas si las ubicamos en una perspectiva histórica. Conocer el pasado nos ayuda a ser críticos frente a nuestro presente, pero también nos auxilia a apreciarlo. Asimismo, el estudio del pasado nos permite vislumbrar posibilidades de acción no visibles de otro modo. He ahí el valor práctico de la historia.

Afortunadamente existe en México una fuerte tradición de investigación histórica y mucho se ha trabajado sobre la educación en general. También son numerosos los escritos sobre educación superior, sobre todo los relativos a la UNAM, en los que se toca, con mayor o menor extensión, la vida y el trabajo de sus profesores (Garcíadiego, 1996). No

³ Conviene aclarar que este trabajo está lejos de constituir una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el estudio del académico, ya sea en México o en Estados Unidos. Asimismo, el uso de fuentes estadounidenses no refleja una pretensión de que se adopten sus problemas, teorías o métodos, sino una cierta familiaridad que tenemos con las mismas.



obstante, el interés sobre el académico en general, como foco del análisis, es reciente, como en el caso de los estudios sobre el catedrático novohispano de la Real y Pontificia Universidad de México (cf. Beuchot, 1987; Pavón Romero y Ramírez González, 1993).

No obstante, es conveniente fomentar los estudios históricos sobre el académico bajo cuatro consideraciones generales que pretenden remediar en algo el desequilibrio con el que se ha trabajado esta área hasta el momento. En primer lugar, la historia de la educación superior mexicana no se agota al describir los avatares de la UNAM y sus académicos. Es necesario fomentar estudios sobre los académicos de IES distintas a la UNAM y que estén fuera de la ciudad de México. En segundo lugar, es necesario estudiar al catedrático a todo lo largo de la historia de México y no concentrarnos exclusivamente en éste o aquél periodo. El siglo XIX se encuentra particularmente descuidado, siendo que muchas de las actuales universidades públicas de los estados tienen sus orígenes en dicha época, en los institutos científicos y literarios (King, Rangel Guerra, Kline y McGinn, 1971). En tercer lugar, debe tenerse cuidado de no construir historias laudatorias pobladas de próceres que todo lo hubieran podido hacer si tan sólo hubieran tenido las facilidades para ello. Por último, seguramente existen muchos trabajos sobre la historia de las IES locales y sus académicos, lamentablemente son difíciles de localizar para las personas que no son de la institución en cuestión, por lo que debe promoverse una mayor difusión de los mismos (los recursos informáticos pueden ser muy útiles para ello).

En síntesis, si bien es cierto que hay una buena cantidad de escritos sobre historia de la educación superior mexicana, creemos que la historia de la profesión académica mexicana todavía está por escribirse.⁴ Dicha historia deberá abarcar desde la época colonial hasta nuestros días; deberá también considerar a los académicos de todo el país, no solamente a los de las IES de la ciudad de México y, por último, deberá incluir todos los aspectos posibles del significado de ser “académico” en los diferentes momentos del devenir histórico del país, como lo ha hecho Metzger (1973) en relación con el desarrollo de la “definitividad” o “tenure” dentro de la educación superior estadounidense. Al reconstruir la historia de nuestra profesión, por otro lado, estaremos fortaleciendo nuestra identidad y, además, nos sentiremos parte de una comunidad que se extiende, no solamente en el espacio físico e institucional, sino también en el tiempo.

⁴ Los trabajos de Finkelstein (1984, cap. 2) y Boyer (1990, cap. 1) muestran, en relación con el académico estadounidense, el tipo de trabajo que tenemos en mente.



2.2. Información censal y características sociodemográficas

Un aspecto que ha sido señalado por los estudiosos más contemporáneos de los académicos mexicanos (Gil Antón *et al.*, 1994; Ibarra Colado, 1999) es la ausencia de información censal o muestral comprensiva, confiable, oportuna y accesible respecto a cuántos académicos trabajan en México, dónde lo hacen y qué perfil académico y sociodemográfico básico presentan. Es inadmisibles que a estas alturas de la “modernización” del país no se tengan estimaciones confiables y precisas sobre el número y las características básicas de los académicos que laboran en las IES mexicanas,⁵ mientras que en Estados Unidos, desde los sesenta, los académicos han sido encuestados en todo el país, por instancias gubernamentales y no gubernamentales (Creswell, Chronister y Brown, 1991).⁶ Ello ha permitido, por ejemplo, la realización de múltiples reportes sobre la situación de los académicos estadounidenses tanto en un momento dado como durante determinados periodos (cf. Trow, 1975; Bowen y Schuster, 1986; The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1989; Clark, 1987; Finkelstein, Seal y Schuster, 1998).

La cuestión no es trivial ya que todavía encontramos una cierta discrecionalidad en el manejo que hacen nuestras autoridades de las cifras oficiales (Martínez Rizo, 1992). Por ello es que consideramos necesario que los estudiosos de los académicos colaboren en el esclarecimiento de estos huecos informativos. Un buen comienzo sería el análisis detallado de algunos criterios de clasificación del personal académico, como el de “tiempo completo.” Esta categoría podría revisarse porque dentro de una misma IES, y aun dentro de un mismo establecimiento, se pueden distinguir tiempos completos “por contrato”, y tiempos completos “repletos” o “por jornada”. Entre los académicos encuestados por Gil Antón *et al.* (1994), por ejemplo, el 7.8 por ciento de los contratados por horas (o un 3.6 por ciento del total de la muestra), reportó tener una jornada semanal de 36 horas o más en la misma institución donde se le encuestó.

⁵ Esta información requiere, para su procesamiento, un sistema de clasificación de las IES que sea más sensible que las categorías tradicionalmente usadas de universidad pública, tecnológico público y universidad privada (Galaz Fontes, 1998). Será muy interesante apreciar la utilidad que en este sentido brinde la nueva clasificación ANUIES de las IES mexicanas.

⁶ Los temas abordados en estas encuestas han sido múltiples y han variado a lo largo del tiempo. Entre los temas de las encuestas más recientes han estado los siguientes: información sociodemográfica, trabajo académico, satisfacción en el trabajo, compensación, valores e intereses académicos, carrera académico-profesional, etcétera (Creswell, Chronister y Brown, 1991).

Asimismo, nos podríamos introducir en los compendios estadísticos nacionales y estatales para sintetizar, analizar y comentar, sobre todo en un plano descriptivo, aquellos aspectos de la cifras oficiales que resultan de mayor relevancia para conformar una imagen del académico mexicano y su entorno laboral, tal como lo han hecho Gil Antón y Fernández Márquez (1990) al describir cuantitativamente a los académicos y estudiantes en la década de los ochenta.

Otra alternativa que se puede explorar es la de que cada IES se encargue, como una tarea obligatoria para su autoconocimiento, de recabar una cierta cantidad y variedad de información sobre su personal académico. De hecho, una gran parte de esta información ya está en archivos o, si hablamos de instituciones con más tecnología, en archivos electrónicos. El problema es que tal información no está sistematizada ni se difunde, aunque con los recursos informáticos de la internet empezamos a ver cambios en esta situación. El trabajo de Villa Lever (1993) que describe a los académicos de la Universidad de Guadalajara en 1987 es el tipo de reporte al que aludimos, así como los datos que recaba regularmente la UNAM sobre su personal académico (Universidad Nacional Autónoma de México, 1997) y que, en este caso, están disponibles en internet. Relacionado con este tipo de trabajos es pertinente señalar que se debe fomentar que, además de las IES con recursos y la mentalidad para realizar estos estudios de autoconocimiento o investigación institucional, el mayor número posible de las IES, y sobre todo las públicas, se involucren en ellos. Esto no solamente ayudaría a esclarecer las condiciones que rodean al académico, sino que también contribuirá a establecer una cultura de apertura informativa.

Por último cabe comentar que, ante las dificultades para localizar y tener acceso a la información sobre los académicos, resulta inevitable pensar en lo conveniente que sería contar con centros especializados en información sobre académicos mexicanos. He aquí un proyecto de “obra negra” que resulta urgente realizar.

2.3. *El trabajo académico y su dinámica*

A pesar de que la respuesta puede parecer obvia e irrelevante, la pregunta sobre la naturaleza del trabajo académico es compleja e importante, pues determina a quiénes se puede o debe considerar académicos, qué tareas desempeñan y en qué contextos lo hacen. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) (1998: 158), el “nuevo perfil del profesor de carrera (consiste en) su alto grado de habilitación académica y su participación en cuatro actividades esenciales: enseñanza, investigación, tutorío de estudiantes (sic) y tareas colegiadas”. De manera similar,



en Estados Unidos, donde existe una tradición al respecto que muchos consideran paradigmática, Bowen y Schuster (1986) establecen que el trabajo académico puede identificarse a través de dos dimensiones: una relativa a la *scholarship*, “condición de experto”, actitud intelectual o de aprendizaje, y otra que clasifica las tareas del académico dentro de una IES en las categorías de enseñanza, investigación, servicio y gobierno institucional. Mientras que las tareas de investigación y servicio profesional representan un factor de atracción hacia su disciplina, las tareas de docencia, gobierno institucional y extensión mantienen al académico centrado en su institución (Clark, 1987).

En nuestro país, los cambios que ha experimentado la educación superior han ido a la par de la transformación de la noción acerca de qué constituye el trabajo académico. Al menos en este siglo se pueden identificar tres grandes periodos en la evolución del concepto de trabajo académico. Estos se corresponden, en términos generales, con los cambios en la estructura del mercado de trabajo (Gil Antón, 1989). Hasta principios de los sesenta se habla del *catedrático*, un prestigiado profesional que imparte algunas horas de clase en la institución local. Durante los setenta y buena parte de los ochenta, con la expansión de la matrícula y la profesionalización de las actividades de enseñanza, se maneja el término *docente*. Finalmente, hacia el final de los ochenta las actividades de investigación se empiezan a ver como parte consustancial del profesor de las IES, y se hace entonces referencia al *académico* (Aguirre Lora, 1988).

Al emerger esta concepción del trabajo académico en un contexto en el que inicialmente las IES tendían a ser homogéneas y a caracterizarse por un gobierno institucional centralista y autoritario, que gustaba tratar con entidades uniformes y con un sindicalismo para el cual todos los “trabajadores intelectuales” eran iguales, aparecieron algunos mitos y paradojas alrededor del trabajo académico (Casillas *et al.*, 1988-89). Poner de manifiesto tales mitos ejemplifica cómo puede clarificarse el concepto de académico y su trabajo mediante el análisis de las prácticas institucionales y de las creencias personales de los propios miembros de esta profesión.⁷

Pero además de aclaraciones conceptuales necesitamos investigar empíricamente el trabajo académico. ¿Cuánto y dónde trabajan los académicos? ¿Qué funciones generales y qué actividades específicas desempeñan? ¿Cómo se les supervisa en su trabajo cotidiano? ¿Cómo

⁷ Dos ejemplos centrales de tales mitos son los siguientes: a) independientemente de sus múltiples diferencias, todos los académicos son iguales y así deben ser tratados, y b) todos los académicos pueden y deben desarrollar enseñanza e investigación (Casillas *et al.*, 1989). Es pertinente observar que en los estatutos y reglamentos del personal académico de muchas IES estos “mitos” están institucionalizados.

distribuyen su tiempo entre sus actividades? ¿Cómo les gustaría distribuirlo si tuvieran el control total del mismo? En muchas IES los estudiantes evalúan la impartición de clases de sus profesores. ¿Se relacionan los resultados de estas evaluaciones del académico con la productividad del mismo? Todas estas cuestiones han sido estudiadas desde hace algún tiempo en Estados Unidos (Allen, 1995; Finkelstein, 1995; Yaker, 1984), y la literatura correspondiente nos puede servir para echar a andar nuestras investigaciones o para afinar las que tengamos en marcha. De cualquier modo, conocer la manera en que se han estudiado estos temas en otros lugares y épocas enriquecerá seguramente nuestra perspectiva.

Adicionalmente a la necesidad de estudiar el trabajo académico a través de encuestas de actividades y de distribución de tiempo, es importante analizar la visión y las actitudes que tiene el académico acerca de su trabajo. En este sentido Gil Antón (1997), Romo Beltrán (1996) y Villa Lever (1996) han propuesto tipologías del académico mexicano muy semejantes entre sí. Estos autores hablan del académico, respectivamente y sobre una base de criterios empíricos, en términos de investigadores, docentes y profesionistas; de docentes, investigadores y gestores y, por último, de profesionistas, docente-investigador y político-administrador.

Con la ampliación de las actividades que se desarrollan dentro de una IES, sería natural esperar que las identidades del personal difirieran en función de las tareas específicas que desarrolla. Por otra parte, las características y las condiciones de trabajo no requieren ser iguales para el académico que tiene responsabilidades docentes y, por ejemplo, es coordinador de prácticas profesionales, que para el académico que, realizando labores de enseñanza en el mismo nivel, trabaja también en un proyecto de investigación. En este sentido, resulta importante examinar qué identidad poseen los académicos de sí mismos y su trabajo (Micu *et al.*, 1998), cómo la han construido (Romo Beltrán, 1996) y, en determinado caso, cómo la “defienden” en las cada vez más complejas estructuras organizacionales de las IES.

Galaz Fontes y Gil Antón (1998) se han aproximado al estudio de las actitudes de los académicos hacia su trabajo (un área con una fuerte tradición en Estados Unidos, cf. Tack y Patitu, 1992); estudiaron en particular la satisfacción en el trabajo de los académicos mexicanos encuestados en 1992, en el contexto del Primer Estudio Internacional de la Profesión Académica (Gil Antón, 1996a). Que las preocupaciones salariales y de seguridad en el trabajo, así como otros factores externos a su actividad, hayan sido los indicadores más importantes de los niveles de satisfacción reportados, habla de un estado de cosas en el que los valores y el *ethos* de la academia todavía no echan raíces.



¿Los procesos de socialización en los posgrados de los futuros académicos remediarán esto? ¿O serán estos resultados un producto colateral del casi ya permanente estado de crisis económica del país? La necesidad de investigar más amplia, y a la vez más analíticamente, es clara.

Otra manera de aproximarse al estudio de la naturaleza del trabajo académico es mediante el análisis de cómo se distribuye el reconocimiento entre las diferentes actividades que pudieran ser llamadas académicas. A juzgar por los sistemas de evaluación y reconocimiento como el SNI (Grediaga Kuri, 1998) y los implementados en la mayoría de las IES, la investigación es la actividad de mayor prestigio y la que recibe mayor reconocimiento. No obstante, subsiste la controversia, particularmente en las IES localizadas fuera del “centro” del país, sobre si todos los académicos deben privilegiar la investigación y si ésta y la docencia son actividades que pueden realizarse con la misma calidad e intensidad, al mismo tiempo, y en todas las IES (Garritz Ruiz, 1997). Es interesante que en los años ochenta esta polémica también haya tenido lugar en los Estados Unidos (Crimmel, 1984). Recientemente traducido al español, Boyer (1990) propone una nueva concepción del trabajo académico e intenta salvar el conflicto que se puede presentar entre las actividades de enseñanza e investigación cuando, en lugar de esperar de ellas un mismo, pero diferente nivel de “*scholarship*”, se privilegia a la investigación y se ve a la enseñanza como una simple transmisión de conocimientos. Asociada a esta nueva concepción del trabajo académico también se han propuesto novedosas posibilidades para su evaluación (Glassick, Huber y Maeroff, 1997).

La evaluación del trabajo académico y los sistemas de estímulos económicos han cobrado una importancia muy grande en nuestro medio. Una razón de ello es que, en contraposición con países como Estados Unidos, donde por lo general el sobresueldo por mérito representa un porcentaje muy pequeño del sueldo del académico, en México el ingreso por reconocimientos representa un porcentaje mucho más alto del sueldo base del académico (en algunos casos se habla de hasta un 50 por ciento). Alrededor de este punto se ha dado una intensa polémica conceptual tanto en la prensa de la ciudad de México como en algunas revistas académicas (Cerejido, 1992; de Ibarrola, 1992), pero este diálogo es relativamente pequeño cuando consideramos la relevancia del tema y vemos que el número de estudios con referentes empíricos es relativamente pequeño (cf. Díaz Barriga, 1996; Díaz Barriga y Pacheco Méndez, 1997; Krotz, 1993; López Zárate, 1991). Indudablemente que se necesitan muchos más estudios a este respecto, y los mismos podrían beneficiarse de la considerable tradición estadounidense en el estudio de la productividad y los sistemas de recompensa

dentro del trabajo académico (Diamond y Adam, 1993). Es importante, además, fomentar que los estudios se realicen en otras IES distintas a las metropolitanas.

2.4. La carrera académica

Considerando que la academia es una “profesión clave” porque sus miembros educan y seleccionan al resto de las profesiones (Perkin, 1987), no cabe la menor duda de que los académicos deban ser personas competentes y comprometidas con su trabajo. Una educación superior de calidad es impensable sin un cuerpo académico talentoso, inquisitivo, socialmente responsable y suficiente en número (Bowen y Schuster, 1986). De ahí que el reclutamiento, la formación y el ingreso de nuevos miembros sean temas centrales para el futuro de la profesión académica en México. Además, es importante preguntarse qué líneas de desarrollo se observan entre los académicos una vez que ingresan como tales a una IES.

¿Qué factores generales inducen a ciertas personas a perseguir una carrera académica? ¿Qué motivos particulares tiene el aspirante para convertirse en académico? ¿Será solamente necesaria la capacidad de cursar una licenciatura o, en el mejor de los casos, un posgrado, cualesquiera que éste sea? Entre las razones más frecuentemente señaladas para proseguir estudios de posgrado sobresalen, en Estados Unidos, el interés por un área de estudio y la posibilidad de hacer investigación al respecto. Luego de estos dos factores también se mencionan la expectativa de enriquecer una carrera profesional, un estado de indecisión vocacional, y un gusto particular por la vida universitaria (Rudd, 1985). Asimismo, se ha señalado que una “socialización anticipada” en los roles y tareas de la academia es un factor importante en la decisión de proseguir con los estudios de posgrado. En México, por su parte, de los académicos encuestados por Gil Antón *et al.* (1994) en 1992 sólo el 33.7 por ciento reportó ver a su trabajo como una oportunidad de desarrollar una vocación académica al momento de su incorporación a una IES; García Salord (1998) ha mostrado cómo la vocación en sí misma puede comprenderse mejor si la ubicamos en el contexto, entre otros factores, de los mecanismos de reproducción familiar, ascenso social y políticas institucionales. Además de los comentarios de nuestras grandes figuras científicas, es importante investigar empíricamente qué factores están asociados a la decisión de perseguir y mantenerse en una carrera académica. Existen muchísimas lagunas al respecto en espera de ser atendidas por los investigadores del área.



En la medida en que cada vez con mayor insistencia se espera que los académicos tengan estudios de posgrado resulta oportuno estudiar qué es lo que pasa en este nivel educativo, tanto en términos de la formación técnica especializada que debe promover, como en el de la socialización en relación con la carrera académica. Gil Antón (1996a) ha llamado la atención sobre la posibilidad de que en México se instaure un reino de “académicos imaginarios” si no se atiende a la calidad de muchos programas de posgrado, e inclusive de doctorado que, en el contexto de los actuales programas de incentivos, no necesariamente privilegian la formación y socialización disciplinaria dentro de un *ethos* académico, sobre las funciones compensatoria, burocrático-instrumentales, escalafonarias y de movilidad social que de hecho también tienen dichos programas (Valenti Nigrini, 1990). Grediaga Kuri (1998) ha explorado algunas dimensiones de la experiencia en el posgrado, pero es claro que estamos apenas empezando a explorar el tema. En Estados Unidos Berelson (1960) realizó a fines de los cincuenta un estudio ya clásico sobre los estudios de posgrado, incluyendo en el mismo algunos de los asuntos ya mencionados. Investigaciones posteriores han seguido trabajando más particularmente el impacto de estos estudios sobre el reclutamiento de futuros académicos (cf. Kirk y Todd-Mancillas, 1991; Katz y Hartnett, 1976).

Otro aspecto relevante a considerar dentro de la carrera académica es el relativo a los procesos de ingreso y promoción del académico, incluyendo en esta última categoría tanto el avance en las categorías dentro de cada IES, la asignación de puestos dentro de su jerarquía académico-administrativa, como la obtención de la definitividad. ¿Qué procesos se siguen en las diferentes IES? ¿En qué tiempos se dan dichos procesos? ¿Qué criterios se usan para informar la toma de decisiones? ¿Quiénes toman la decisión? ¿Cuál es la experiencia y perspectiva de los académicos? ¿Cómo impactan estos procesos al ambiente académico de las IES? ¿Cómo se comportan los académicos antes y después de la obtención de su definitividad? ¿Se corresponden los procesos formalmente establecidos con los que de hecho se dan?

Algunos de estos temas han sido abordados en nuestro país de una manera creativa (Durant Ponte, 1996; Gil Antón *et al.*, 1992; García Salord, 1996), pero considerar la forma como se ha trabajado el asunto en Estados Unidos puede ayudar a enriquecer nuestra visión al respecto. Así, por ejemplo, Light, Marsden y Corl (1990) han planteado un esquema para describir la carrera académica en términos de tres dimensiones: la disciplinaria, la organizacional y la externa. Esta manera de clasificar las vías de desarrollo de la carrera académica pudiera ser otra forma de aproximarse a la identificación de diferentes tipos de académicos, como los propuestos por Gil Antón (1997), Villa Lever (1996) y Romo Beltrán (1996).



En otra área que resulta por demás interesante ahora que muy probablemente el cuerpo académico mexicano iniciará un periodo de maduración temporal, Baldwin (1990) ha trabajado las implicaciones de la psicología del desarrollo en cuanto a la posibilidad de que la carrera de un académico pueda también organizarse en etapas que tienen que ver con su edad y con el tiempo en la profesión. La expectativa es que la identificación de etapas en el desarrollo de la carrera de un académico nos ayudará a comprender algunos aspectos de su comportamiento, tales como su productividad y los posibles cambios de interés en determinados momentos. Tierney y Bensimon (1996), por su lado, han estudiado, privilegiando la perspectiva de los propios académicos, los procesos de socialización inmersos en la promoción y obtención de la definitividad. En nuestro país esta experiencia es sumamente heterogénea, y es relativamente poco lo que podemos afirmar de ella. Hay pues en estos temas tela de donde cortar.

2.5. *El mercado de trabajo académico*

La estructura del mercado académico se refiere a la demanda y oferta de los servicios de docencia, investigación y servicios de extensión dentro de las IES. Una de las principales consecuencias de la expansión del SMES durante los últimos cuarenta años ha sido, precisamente, una reestructuración radical del mercado de trabajo del académico. Con la diversificación institucional se ha empezado a dar una segmentación institucional (e intrainstitucional en algunas IES) del mercado académico, ya que las características de la demanda y oferta de académicos es diferente en cada institución. Compárense, por ejemplo, las condiciones y requerimientos de un instituto de investigación de la UNAM, con los de una IES privada y pequeña fuera del Distrito Federal. Hablando del mercado académico en el territorio nacional, sin embargo, podemos decir que, cada vez con mayor insistencia y al menos públicamente, demanda que los aspirantes a esta profesión tengan un posgrado. No obstante, la experiencia en muchas IES en los estados muestra que el mercado académico no es nacional, ya que, por un lado, la información sobre los puestos académicos no circula eficientemente a todo lo ancho del país y, por otro, las condiciones de trabajo y de vida pueden ser tan desiguales que las IES con mayores recursos y ubicadas en las concentraciones urbanas no tienen, en realidad, competencia para atraer a los académicos más prestigiados. En otras palabras, el mercado académico mexicano no solamente está segmentado institucionalmente, sino que también presenta una segmentación geográfica que convendría estudiar con detenimiento. La segmentación disciplinaria, por último, es también



evidente cuando comparamos, junto con las características del mercado laboral externo a las IES (Gil Antón, 1996), las condiciones y requerimientos para ingresar como académico en disciplinas como las ciencias exactas y las ciencias administrativo-contables.

La anterior descripción seguramente puede refutarse blandiendo experiencias o información desconocida para nosotros, pero esto es, precisamente, lo que queremos enfatizar aquí. Se requieren estudios sobre cómo es que se crean y se ocupan los puestos académicos, esto es, necesitamos conocer la dinámica interna de nuestros diferentes mercados de trabajo. ¿Existe movilidad laboral dentro del mercado académico? ¿Se puede hablar de un mercado global o de varios mercados segmentados? ¿Qué factores fuera del SMES impactan al mercado de trabajo académico? ¿Cuál es la dinámica de ingreso y abandono de puestos académicos? Estas y otras preguntas se comenzaron a trabajar en Estados Unidos a fines de los cincuenta (Caplow y McGee, 1961), y no han dejado de ser atendidas desde entonces. En particular, se ha prestado mucha atención a la proyección de las necesidades de doctores para el mercado académico, con el fin de que las IES estén en condiciones de manejar políticas adecuadas dentro de tal contexto (cf. Schuster, 1992).

La existencia del “incesto académico”, o la tendencia a contratar a los egresados de la misma institución (Gil Antón *et al.*, 1994) habla, para el caso de México, de la rigidez de nuestro “mercado” académico, aunque seguramente en ello también intervienen cuestiones culturales de los propios académicos y, posiblemente, una no muy fuerte disposición al cambio por parte de las IES involucradas. Así, se espera que todo académico posea un perfil ideal, pero la gran mayoría de las IES públicas de los estados se limitan a (o tal vez debería decir, se contentan con) trabajar con la oferta de trabajo académico existente en su localidad.

De hecho, no tenemos información acerca de los procesos y procedimientos mediante los cuales los académicos son reclutados y contratados en instituciones específicas. ¿Qué ofrecen las diferentes IES como condiciones iniciales de trabajo? ¿Qué esperan de sus académicos? ¿Cuál es la estructura de sus salarios? ¿Qué espera un académico de su nueva institución? ¿Qué papel juegan factores extraeconómicos como el tipo de institución, su localización y prestigio? ¿Cómo impactan al mercado académico las características sociodemográficas de los académicos?

Un aspecto singular de nuestro mercado académico es la ausencia casi total de información accesible sobre las condiciones salariales y de contratación en las diferentes IES del país. ¿Cuánto gana un profesor con categoría equivalente en dos o más IES? ¿Qué diferencias hay entre el sector público y el privado? ¿Se distinguen en algo a este respecto

los institutos tecnológicos públicos o las universidades tecnológicas? ¿Qué sobresueldos pueden obtener? En Estados Unidos, congruentes con su nivel de apertura informativa, instancias como la American Association of University Professors o la National Education Association, publican anualmente estudios detallados sobre los sueldos académicos en todo el país (cf. Lee, 1995).⁸

Otro punto que, en el caso de México ha sido bastante atendido y que se puede incluir como un aspecto del mercado de trabajo académico es el relativo al sindicalismo universitario (García Salord, Landesmann y Gil Antón, 1993). En función de la naturaleza propia de este movimiento cabe preguntarse cómo es que ha contribuido paralelamente a la modernización del personal académico y a su inamovilidad. Algunos de los mitos y paradojas identificados por Casillas Alvarado *et al.* (1988-89) en relación con el trabajo académico tienen que ver, precisamente, con una visión sindicalista del mismo. El personal de los institutos tecnológicos públicos está adscrito al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). ¿Hace esto alguna diferencia en cuanto a su “mercado” de trabajo? En fin, el área relacionada con el mercado de trabajo académico es amplia y, en gran medida, todavía está por trabajarse.

2.6. Otros temas

La forma como hemos organizado nuestra exposición ha hecho más fácil referirnos a ciertas líneas de investigación que a otras. Esto no quiere decir que los temas mencionados sean los únicos o los más importantes. Entre los aspectos no mencionados y que en realidad atraviesan todas nuestras categorías están, por ejemplo, la cuestión del género y el acceso a la profesión académica de personas de los sectores menos favorecidos económicamente. Asimismo, la aportación de los factores organizacionales en la clarificación de una gran cantidad de los puntos señalados es evidente y necesita trabajarse (Ibarra Colado, 1999).

El de género es un tema que ha ganado mucha presencia en los últimos tiempos tanto en México como en Estados Unidos (Finkelstein, Seal y Schuster, 1998). Gil Antón *et al.* (1994) le dedican un capítulo de su libro, pero la riqueza de esta temática es inmensa. Solamente basta con señalar que prácticamente todas las preguntas implícitas en

⁸ Habría que mencionar que también se publican, por ejemplo en el *Chronicle of Higher Education*, una publicación parecida a nuestra *U2000*, reportes de los sueldos y sobresueldos de los presidentes de las IES estadounidenses.



nuestra exposición anterior se pueden hacer tomando al género como una dimensión de análisis.

En Estados Unidos, con una composición étnica tan diversa y desigual, ha habido una gran preocupación por estudiar la representación, tanto en el estudiantado como en el cuerpo académico, de los así llamados grupos “minoritarios”, como es el caso de los afroamericanos, hispanos y asiáticos (Smith, Wolf y Busenberg, 1996). La lectura de esta literatura nos lleva a la pregunta de si en México se estará dando un proceso de acceso equitativo a la profesión académica o, en otras palabras, qué grupos sociales están representados y cómo (García Sallord, 1998) en esta profesión que tiene a su cargo la reproducción, tanto de la fuerza calificada de mano de obra, como de los sectores de elite que más adelante dirigirán al país. Una pregunta más para la agenda.

Un último tema que resulta pertinente señalar es el relativo a una caracterización sociológica y psicológica más amplia de los académicos. ¿Qué posturas políticas y religiosas guardan los académicos? ¿Cómo usan su tiempo libre? ¿Qué concepto tienen, en comparación con el resto de la población, de temas como el aborto, las relaciones premaritales y la eutanasia? ¿Cómo organizan su vida y su trabajo académico? Finkelstein (1984) sintetizó la información que al respecto se tenía sobre el académico estadounidense hasta fines de los setenta, y la lectura de su trabajo puede ayudarnos a ver la riqueza y relevancia de esta línea de investigación.

3. Consideraciones finales

Hemos mencionado varias líneas de investigación que, de perseguirse, nos permitirán profundizar nuestra comprensión del académico mexicano. Pero en algún punto hay que empezar, deseamos ahora recalcar la importancia de tres iniciativas que consideramos fundamentales para avanzar en esta área de trabajo.

En primer lugar, existe una urgente necesidad de realizar encuestas nacionales periódicas sobre el académico mexicano. A través del contenido de los cuestionarios se podrían abordar muchas de las interrogantes aquí planteadas. Estas encuestas deben ser, además, más inclusivas en el sentido de considerar a todo nuestro sistema de educación superior; instituciones públicas y privadas, pequeñas y grandes, especializadas y de amplio espectro disciplinario, de enseñanza y de investigación. El profesor de las escuelas normales, lo mismo que el investigador de un centro concentrado en la investigación y el posgrado, es también parte del cuerpo académico mexicano y, consecuentemente, debe considerársele.

En segundo lugar y estrechamente asociado al punto anterior, se necesita que los resultados de tales encuestas sean puestos en bases de datos accesibles para todos los investigadores interesados. A su vez, estas bases de datos pudieran incluir la información de otros estudios que permitan la realización de análisis secundarios que complementen y enriquezcan los análisis originales. De poco valdrá la realización de encuestas nacionales sobre académicos si la información resultante no se difunde. En este sentido resulta interesante considerar la experiencia del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (National Center for Education Statistics) del Departamento de Educación de Estados Unidos. A la fecha está implementando el tercer Estudio Nacional de Profesores de Educación Postsecundaria (National Study of Postsecondary Faculty) y, en cada ocasión en que se ha realizado esta encuesta, ha contado con un comité consultor conformado por académicos expertos en la materia. Además, al tener la información, subroga estudios de la misma a cualquier académico que presente una propuesta que se considere valiosa. Por último, ha puesto a disposición del público en general considerables porciones de las bases de datos implicadas a través de formatos informáticos como el CD Rom y el acceso vía internet (Selfa *et al.*, 1997).

Por último, en México las políticas y planes educativos se ponen en práctica con la creencia de que funcionarán como se espera. Esta percepción, a su vez, se basa en el buen juicio de la autoridad y sus asesores o, como los llama Ibarra Colado (1999: 52-53, 78) “diseñadores expertos” o “consejeros del rey”. Es sintomático que cada seis años descubramos la esencia de nuestros problemas y propongamos la solución final a los mismos. Ante esta situación existe la alternativa de fomentar, para el caso del académico mexicano, el estudio sistemático del impacto de las políticas que más directamente lo afectan. Esta tarea no es fácil, no está exenta de ambigüedades, y demanda tiempo y recursos. No obstante, la información así generada puede ayudar a valorar más adecuadamente las políticas y planes en cuestión; seríamos capaces de investigar los factores determinantes de la productividad de los académicos y, en ese contexto, podríamos empezar por preguntar desde cuántas formas podemos conceptualizar la “productividad” académica o, a un nivel más específico, en qué medida la pertenencia al SNI representa un buen indicador de un cierto tipo de productividad, independientemente de la contribución de otros factores. Se generarían muchas preguntas más, igualmente relevantes.

México necesita, para responder al reto del bienestar general de su población, un sistema de educación superior de mayor calidad que el actual. Cualquier esfuerzo que se organice para tal efecto deberá contemplar al académico como un actor fundamental en el mismo, puesto

que es él o ella quien en última instancia determinan la calidad de los servicios que se prestan en este nivel educativo. Es pues esencial mejorar nuestra comprensión del académico mexicano; las sugerencias aquí planteadas han tenido la intención de señalar algunas líneas de investigación en cuya exploración podríamos generar el conocimiento necesario para ello.

Bibliografía

- Aguirre Lora, G.M.E. (1988), "Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XVII (2), núm. 66, abril-junio, pp. 5-21.
- Allen, H.L. (1995), "Work load and productivity: Case studies", en H.S. Wechsler (ed.), *The NEA 1995 almanac of higher education*, National Education Association, Washington, D.C., pp. 21-32.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1994), "Programa Nacional de Superación del Personal Académico", en *Confluencia*, año 2, núm. extraordinario, julio, pp. 2-12.
- Baldwin, R.G. (1990), "Faculty career stages and implications for professional development", en J.H. Schuster, D.H. Wheeler et al., *Enhancing faculty careers: Strategies for development and renewal*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 20-40.
- Berelson, B. (1960), *Graduate education in the United States*, McGraw-Hill, Nueva York.
- Beuchot, M. (1987), *La Real Universidad de México, Estudios y Textos II: filósofos dominicanos novohispanos (entre sus colegios y la Universidad)*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bowen, H.R. y J.H. Schuster (1986), *American professors: A national resource imperiled*, Oxford University Press, Nueva York.
- Boyer, E.L. (1990), *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton [En español: *Una propuesta para la educación superior del futuro*, Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México, 1998].
- Caplow, T. y R.J. McGee (1961), *The academic marketplace*, Science Editions, Nueva York [1958].
- The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1989), *The condition of the professoriate: Attitudes and trends*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.
- Casillas Alvarado, M.A. (1997), "Las políticas de diferenciación en la universidad", en *Estudios Sociales: Revista de Investigación del Noroeste*, vol. VIII, núm. 13, enero-junio, pp. 11-54.

- Casillas Alvarado, M.A. *et al.* (1988-89), "Mitos y paradojas del trabajo académico", en *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 1, noviembre-febrero, pp. 12-17.
- Cereijido, M. (1992), "El SNI: un sistema perfectible", en *Avance y Perspectiva*, núm. 11, julio-agosto, pp. 247-250.
- Clark, B.R. (1987), *The academic life: Small world, different worlds*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.
- Creswell, J.W., J.L. Chronister y M.L. Brown (1991), "The characteristics and utility of national faculty surveys", en C.S. Lenth (ed.), *Using national data bases*, núm. 69, primavera, pp. 41-59, New Directions for Institutional Research/Jossey-Bass, San Francisco.
- Crimmel, H.H. (1984), "The myth of the teacher-scholar", en *Liberal Education*, vol. 60, núm. 3, pp. 183-198.
- Diamond, R.M. y B.E. Adam (eds.) (1993), *Recognizing faculty work: Reward systems for the year 2000*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Díaz Barriga, A. (1988), "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", en C. Zazar Charur (comp.), *Formación de profesores universitarios: análisis y evaluación de experiencias*, Secretaría de Educación Pública/ Nueva Imagen, México, pp. 27-49.
- _____ (1996), "Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores: un estudio de la UNAM", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 408-424.
- Díaz Barriga, A. y T. Pacheco Méndez (coords.) (1997), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Didriksson Takayanagui, A. *et al.* (1994), *Escenarios de la educación superior en México*, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, México.
- Durant Ponte, V.M. (1996), "Organización institucional de la UNAM y calidad académica", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 58 núm. 3, julio-septiembre, pp. 215-307.
- Finkelstein, M.J. (1984), *The American academic profession: A synthesis of social scientific inquiry since World War II*, Ohio State University Press, Columbus, OH.
- _____ (1995), "College faculty as teachers", en H.S. Wechsler (ed.), *The NEA 1995 almanac of higher education*, National Education Association, Washington, D.C., pp. 33-47.
- Finkelstein, M.J. y J.H. Schuster (1992), "College and university faculty", en M.C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 1, MacMillan, Nueva York, pp. 190-197 (6ª edición).

- Finkelstein, M.J., R.K. Seal y J.H. Schuster (1998), *The new academic generation: A profession in transformation*, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Fuentes Molinar, O. (1991), "Las cuestiones críticas", en *Universidad Futura*, vol. 3, núm. 8-9, pp. 5-12.
- Galaz Fontes, J.F. (1998), "Sobre la clasificación de las instituciones mexicanas de educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVII (2), núm. 106, abril-junio, pp. 153-187.
- Galaz Fontes, J.F. y M. Gil Antón (1998), *Job satisfaction in Mexican faculty: An analysis of its predictor variables*, ponencia presentada a la 7th Annual International Conference of the Association for the Study of Higher Education, Miami, 4 y 5 de noviembre.
- García Salord, S. (1996), "Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 33-52.
- _____ (1998), *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales*, tesis de doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- García Salord, S., M. Landesmann y M. Gil Antón (1993), *Académicos*, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Garciadiego, J. (1996), *Rudos contra científicos: la Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Garriz Ruiz, A. (1997), "Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVI (2), núm. 102, abril-junio, pp. 9-25.
- Gil Antón, M. (1989), "La profesión académica en México", en L.F. Bojalil Jaber y G. Lechuga Solís (comps.), *Las profesiones en México*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, pp. 23-32.
- _____ (1996a), "The Mexican academic profession", en P.G. Altbach (ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, pp. 305-337.
- _____ (1996b), *The future of the Mexican university: The kingdom of imaginary academics?*, ponencia presentada al Colloquium on Educational Reform in Canada, México and United States: Agenda for Cooperation and Development, Providence, Rhode Island, octubre, pp. 17-18.

- _____ (1997), "Origen no es destino: otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 4, pp. 255-297.
- Gil Antón, M. *et al.* (1992), "Los académicos del Departamento de Sociología. Acceso y transcurso", en M. Gil Antón *et al.* (comps.), *Académicos: un botón de muestra*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México, pp. 61-172.
- _____ (1994), *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México.
- Gil Antón, M. y J. Fernández Márquez (1990), "La educación superior en cifras: estudiantes y profesores en la década", en *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 5, pp. 32-54.
- Glassick, C.E., M.T. Huber y G.I. Maeroff (1997), *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Grediaga Kuri, M.R. (1998), "Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVII (4), núm. 108, octubre-diciembre, pp. 125-205.
- Ibarra Colado, E. (1999), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, tesis de doctorado en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales y Políticas-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ibarrola, M. de (1992), "Los efectos desnaturalizados del SNI: ideas para una necesaria polémica con Marcelino Cerejido y/o el SNI", en *Avance y Perspectiva*, núm. 11, julio-agosto, pp. 243-246.
- Katz, J. y R.T. Hartnett (eds.) (1976), *Scholars in the making*, Ballinger, Cambridge.
- Kent, R. (1996), "Modernity on the periphery: Expansion and cultural change in Mexican public universities", en K. Kempner y W.G. Tierney (eds.), *The social role of higher education: Comparative perspectives*, Garland, Nueva York, pp. 79-98.
- King, R.G. *et al.* (1971), *The provincial universities of México: An analysis of growth and development*, Praeger, Nueva York.
- Kirk, D. y W.R. Todd-Mancillas (1991), "Turning points in graduate student socialization: Implications for recruiting future faculty", en *The Review of Higher Education*, vol. 14, núm. 3, pp. 407-422.
- Kirshstein, R.J. *et al.* (1997), *1993 National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF-93). Instructional faculty and staff in higher education institutions: Fall 1987 and Fall 1992*, National Center for Education Statistics, Washington, D.C., septiembre.

- Krotz, E. (1993), "Evaluación, puntos y sobresueldos en la Universidad Autónoma de Yucatán", en *Universidad Futura*, vol. 4, núm. 11, pp. 58-68.
- Lanning, J.T. (1940), *Academic culture in the Spanish colonies*, Oxford University Press, Londres.
- Lee, J.B. (1995), "Faculty salaries, 1993-1994", en H.S. Wechsler (ed.), *The NEA 1995 almanac of higher education*, National Education Association, Washington, D.C., pp. 7-20.
- Light, D.W., L.R. Marsden y T.C. Corl (1990), "A framework for academic careers", en M.J. Finkelstein (ed.), *ASHE reader on faculty and faculty issues in colleges and universities* Ginn Press, Needham Heights, pp. 98-105 (2ª edición) [1973].
- López Zárate, R. (1991), "Académicos: El caso de la UAM", en *Universidad Futura*, vol. 3, núm. 8-9, pp. 106-118.
- Martínez Rizo, F. (1992), "La sobrenumeración de la matrícula en las instituciones de educación superior", en A.L. Fernández y L. Santinia (comps.), *Dos décadas de planeación de la educación superior*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, pp. 129-139.
- Mendieta y Núñez, L. (1953), *Primer Censo Nacional Universitario, 1949*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Mendoza, V.T. (1951), *Vida y costumbres de la Universidad de México*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Metzger, W.P. (1973), "Academic tenure in America: A historical essay", en Commission on Academic Tenure in Higher Education (ed.), *Faculty tenure*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 93-159.
- Micu, I.P. et al. (1998), "La construcción semántica del concepto del profesor en docentes de Medicina", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVII (3), núm. 107, julio-septiembre, pp. 87-101.
- Morales, S. y N.F. McGuinn (1982), "Faculty development programs in Mexican universities", en *Journal of Higher Education*, vol. 53, núm. 5, pp. 532-551.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (1999), "¿Aumentan los recursos para educación en 1999?", en *La Jornada*, 14 de febrero.
- Pallán Figueroa, C. (1996), "Challenges of higher education in Mexico during the nineties", en *Higher Education Policy*, vol. 9, núm. 1, pp. 45-54.
- Pavón Romero, A. y C.I. Ramírez González (comps.) (1993), *La Real Universidad de México, Estudios y Textos IV. El catedrático novohispano: Oficio y burocracia en el siglo XVI*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Perkin, H.J. (1987), "The academic profession in the United Kingdom", en B.R. Clark (ed.), *The academic profession: National, dis-*

- ciplinary and institutional settings*, University of California Press, Berkeley, pp. 13-59.
- Romo Beltrán, R.M. (1996), "Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de psicología", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 378-390.
- Rudd, R. (1985), *A new look at postgraduate failure*, The Society for Research into Higher Education y NFER-NELSON, Worcester.
- Russell, B. (1968), *Ensayos filosóficos*, Alianza Editorial, Madrid [1966].
- Schuster, J.H. (1992), "Academic labor markets", en B.R. Clark y G.R. Neave (eds.), *The encyclopedia of higher education. vol. 3: Analytical perspectives*, pp. 1537-1547.
- Secretaría de Educación Pública (1998), *Informe de labores 1997-1998*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1997), "Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVI (1), núm. 101, enero-marzo, pp. 99-173.
- Selfa *et al.* (1997), *1993 National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF-93: Methodology report)*, National Center for Education Statistics, Washington, D.C., octubre.
- Smith, D.G., L.E. Wolf y B.E. Busenberg (1996), *Achieving faculty diversity: Debunking the myths*, Association of American Colleges and Universities, Washington, D.C.
- Tack, M.W. y C.L. Patitu (1992), *Faculty job satisfaction: Women and minorities in peril* (ASHE-ERIC Higher Education Report núm. 4), The George Washington University-School of Education and Human Development, Washington, D.C.
- Tierney, W.G. y E.M. Bensimon (1996), *Promotion and tenure: Community and socialization in academe*, State University of New York Press, Nueva York.
- Trabulsee, E. (1985), *La ciencia perdida: Fray Diego Rodríguez. Un sabio del siglo XVII*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Trow, M. (ed.) (1975), *Teachers and students: Aspects of American higher education*, McGraw-Hill, Nueva York.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1997), *Agenda estadística 1996*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Valenti Nigrini, G. (1990), "Ethos académico y calidad de la formación de posgrado", en R. Pozas H. (coord.), *Universidad Nacional y sociedad*, Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa, México, pp. 137-170.



Villa Lever, L. (1993), *Los académicos de la Universidad de Guadalajara (1987)*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

_____ (1996), "Hacia una tipología de los académicos: los docentes, los investigadores y los gestores", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 58, núm. 1, enero-marzo, pp. 205-226.

Yuker, H.E. (1984), *Faculty workload: Research, theory, and interpretation* (ASHE-ERIC Higher Education Research Report núm. 10). Association for the Study of Higher Education, Washington, D.C.

