



El PROMEP: ¿posible, razonable y deseable?

Wietse de Vries y
Germán Álvarez Mendiola"*

RESUMEN

Este artículo discute la viabilidad, los propósitos y las metas del PROMEP. Se argumenta que la situación de la profesión académica es sumamente diversa, que las propuestas del programa no parecen ser consistentes y pueden producir efectos perversos en la educación superior. La principal apuesta del PROMEP es rehabilitar a los académicos presentes y se olvida de la generación que está tocando la puerta. No hay definiciones sobre la carrera y la profesión académica. En ese panorama, no se vislumbra el éxito del programa.

1. El mejoramiento de una profesión azarosa

La preparación de los académicos ha sido una creciente preocupación del gobierno federal en los noventa. En adición al programa de becas del CONACyT, surgió SUPERA y, posteriormente, el Programa de Mejoramiento del Personal Académico de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP). Este programa es el ejemplo más reciente de una iniciativa que propone, por un lado, invertir grandes sumas de dinero y, por otro, asumir el control de las políticas y los recursos para el mejoramiento de los cuerpos académicos. En este artículo discutiremos la viabilidad, los propósitos y las

* Universidad Autónoma de Puebla .

** DIE-CINVESTA v -IPN.

metas del programa, a la luz de los datos presentados por el PROMEP y de su contraste con otras fuentes. Argumentaremos que la situación de la profesión académica es sumamente diversa, y por qué las propuestas del programa no parecen ser consistentes y pueden causar efectos perversos en el mundo de la educación superior.

2. El panorama

Matrícula estudiantil

La expansión del sistema en los años noventas se distingue de la registrada en décadas anteriores por el hecho de que el crecimiento de la matrícula en el sector universitario público fue poco dinámico. El sector público creció en 117,000 estudiantes, mientras que el privado sumó 122,000 estudiantes más entre 1990 y 1996. Así, la matrícula de las instituciones privadas aumentó 62%, dato que contrasta notablemente con el incremento de 12.7% del sector público (tabla 1).

Tabla 1
Crecimiento de la matrícula de educación superior
1990 y 1996

	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>	<i>Totales</i>
<i>1990</i>			
Licenciatura	890372	187819	1078191
Pos grado	34435	9530	43965
Subtotal	924807	197349	1122156
<i>1996</i>			
Licenciatura	989444	297185	1286629
Pos grado	52822	22570	75392
Subtotal	1042266	319755	1362021
Cree. %			
1990-1996			
Licenciatura	11.1	58.2	19.3
Posgrado	53.4	136.8	71.5
Total	12.7	62.0	21.4

Fuentes: Anuarios Estadísticos Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Artículos

El primer ingreso a las instituciones públicas muestra un cierto avance, principalmente generado en el sector tecnológico, pero las instituciones privadas tienden a captar un número cada vez más grande de nuevos ingresos. Entre 1990 y 1996, el primer ingreso en el sector público aumentó en 37,000 estudiantes y el sector privado en 21,000. En términos relativos, el primer ingreso privado creció 40% y el público 20%. Dentro de este último destaca el sector tecnológico con 18,698 nuevos alumnos, un crecimiento de 44%. Así, las instituciones más dinámicas en términos absolutos y relativos fueron las privadas, seguidas de las tecnológicas públicas. Las universidades públicas sólo registraron un crecimiento de 13,072 estudiantes nuevos. Estas cifras son elocuentes acerca de la decisión gubernamental de fomentar la expansión de las opciones tecnológicas, contener el crecimiento de las universidades públicas y dejar que las instituciones privadas crezcan por el aumento de su demanda (tabla 2).

Tabla 2
Matrícula de primer ingreso
1990 y 1996

	1990	1996	Cree. %
Univ. Públicas	144552	157624	9.04
Tecnológico	42396	61094	44.10
Otras	2285	7142	212.56
Subtotal público	189233	225860	19.36
IES privadas	51961	72697	39.91
Total	241194	298557	23.78

Fuentes: Anuarios estadísticos A UIES.

Plazas académicas

Los datos sobre el profesorado son insuficientes y poco precisos porque se basan en el número de plazas. Si en promedio todos tuvieran dos plazas, el número de académicos reales sería de 66,000. Los datos no permiten conocer, por ejemplo, cuántos profesores de tiempo completo (Pte) son a la vez de tiempo parcial -o incluso de tiempo completo- en otras instituciones ni cuántos

tiempos parciales tienen contratos semejantes fuera de sus instituciones. Si un profesor de tiempo parcial se convierte en tiempo completo, ¿cuántas plazas de tiempo parcial quedan vacantes? A falta de datos ciertos, es decir, de profesores sumados individualmente, cualquier acercamiento a los problemas académicos parte de la ignorancia sobre cuántos individuos trabajan en la educación superior, cuántos de ellos son licenciados, maestros o doctores, y qué tipo de contrato o de contratos tienen. Sin este conocimiento, cualquier prospectiva se torna endeble.

Los datos existentes apenas nos sirven para hacer observaciones muy generales. Por ejemplo, permiten saber que, medido en número de puestos laborales, ha ocurrido un crecimiento de los cuerpos académicos. Veamos brevemente la composición actual de las plantas académicas y su crecimiento.

Entre 1970 y 1985 se produjo el *boom* de las contrataciones de académicos. Durante este período, el sistema contrató a casi 13 puestos cada 24 horas en el nivel de licenciatura (Gil *et al.*, 1994). De 1985 a 1990 el crecimiento de la planta académica registró una caída en su dinamismo,¹ pero entre 1990 y 1995 se ha observado una recuperación. En 1985, se había llegado a un total de 95,779 y de 1985 a 1990, época de crisis, el incremento fue de 9,279 plazas. El crecimiento se recuperó en los noventa: en 1995 se reportaron 132,222 puestos, 27,164 más que en 1990 (excluyendo la escuelas normales), lo que representó un incremento de 25.9% (tabla 4).

En los años ochentas y noventas el mayor crecimiento absoluto y relativo se dio en el personal de tiempo completo en licenciatura. En 1985 había 19,988 registros de tiempos completos y diez años después 38,398, un crecimiento de 92.1 %. Es decir, se crearon 18,410 plazas adicionales, con lo cual aumentó la participación de los profesores de tiempo completo dentro del total: de 21 % en 1985 a 29% en 1995. Dentro de esos diez años, el periodo de 1990 a 1995 fue más dinámico con un crecimiento de tiempos completos del 45.7%, esto es, 12,035 plazas de nueva creación. En contraste, entre 1985 y 1995 se crearon 18,033 puestos de medio tiempo y por horas, un crecimiento de 23.8%. Al igual que las plazas de tiempo completo, el periodo de mayor crecimiento de este tipo de contratos fue de 1990 a 1995, durante el cual se crearon 15,128 nuevos puestos, un crecimiento de 19.2%.

¹ Entre 1975 y 1980 la planta académica creció 45.6%. Entre 1980 y 1985, 38.4%. En el quinquenio 1985-1990 el crecimiento fue de 9.7%. Entre 1990 y 1995 se ha registrado una recuperación del crecimiento del 25.9% (calculado con datos de la ANUIES).

Tabla 4
Crecimiento de plazas académicas de licenciatura
según tiempo de contratación

	<i>Tiempo completo</i>	<i>Medio tiempo</i>	<i>Por horas</i>	<i>Total</i>
1988	19988	7927	67864	95779
1985				
%	20.9	8.3	70.9	100
1990	26363	8728	69967	105058
%	25.1	8.3	66.6	100
1995	38398	10515	83308	132222
%	29.0	8.0	63.0	100
Crecimiento				
1985-1990	31.9	10.1	3.1	9.7
1990-1995	45.7	20.5	19.1	25.9
1985-1995	92.1	32.6	22.8	38.0

*No incluye Normal

Fuente: ANUIES. Anuarios Estadísticos.

Sin embargo, el personal con estudios de maestría y doctorado siguió siendo reducido. Si usamos los datos del PROMEP, en 1995, 5.1 % de los académicos contaba con el grado de doctor y 7.7% de maestría. Las proporciones que se pueden sacar con los datos de los anuarios de la ANUIES son aún menos halagüeñas: en 1996 sólo el 13.3 % del personal académico tenía doctorado y el 17.3% maestría (tabla 5).

Tabla 5
Plazas académicas según nivel de estudios y tiempo
de dedicación. 1996*

	<i>Tiempo completo</i>		<i>Medio tiempo</i>		<i>Por horas</i>		<i>Total</i>	
	%	%	%	%	%	%	%	
Medio profesional	613	1.8	234	2.2	1030	1.6	1877	1.7
%	32.7		12.5		54.9		100	
Licenciatura	20309	58.0	7770	71.9	49336	76.2	77415	70.0
%	26.2		10.0		63.7		100	
Especialización	2367	6.8	862	8.0	5327	8.2	8556	7.7
%	27.7		10.1		62.3		100	
Maestría	9403	26.8	1744	16.1	7960	12.3	19107	17.3
%	49.2		9.1		41.7		100	
Doctorado	2329	6.7	197	1.8	1134	1.8	3660	3.3
%	63.6		5.4		31.0		100	
Total	35021	100	10807	100	64787	100	110615	100
%	31.7		9.8		58.6		100	

Fuentes: ANUIES, Anuario Estadístico 1996.

* Los totales nacionales no incluyen 22,983 profesores porque se desconoce su nivel de estudios.

Las propuestas del PROMEP

Frente a este panorama, ¿qué propone el PROMEP? En primer lugar conviene reconocer que es una propuesta de mediano plazo que trasciende los límites sexenales de gobierno y se proyecta hasta el año 2006. En segundo lugar, es el primer instrumento directo de Política que procura desarrollar los cuerpos académicos con proyectos específicos de cada unidad en las instituciones, de acuerdo con proporciones ideales de personal de tiempo completo, niveles formativos de pos grado y relación deseable de alumnos por profesor. En tercer término, por primera vez hay un intento de aproximación a la diversidad del profesorado en función de la naturaleza de los programas académicos.

El PROMEP define cinco tipos de programas de estudio: *a)* los científico-prácticos (cr); *b)* los prácticos con formación muy individualizada (CPI); *c)* los prácticos (p); *d)* los básicos (B); y *e)* los intermedios

(I). El siguiente cuadro resume las intenciones del PROMEP.

Cuadro 1
Atención de alumnos, composición y formación del profesorado por tipo de programa (valores indicativos deseables)

Indicador		Tipo de programa				
		<i>p</i>	<i>PI</i>	<i>CP</i>	<i>B</i>	
AIP	deseable	8	10	13	14	14
	mínimo	4	5	7	9	8
AIPTC	deseable	80	33	25	15	20
	mínimo	40	17	15	10	15
<i>PTCIP</i>	mínimo	10%	30%	50%	90%	70%
% PTC con doctorado		3%	5%	15%	70%	30%
% PTC con maestría		73%	95%	85%	30%	70%

A= alumnos; PTC = profesor de tiempo completo; P= profesor tomado de PROMEP.

Para lograr estos valores indicativos deseables, el PROMEP establece las siguientes metas: *a)* duplicar la proporción de PTC del 31 actual al 70%; *b)* duplicar la proporción de PTC con doctorado para llegar al 20%; *c)* lograr que el resto del PTC cuente con maestría o especialización; y *d)* reducir el cociente medio porcentual de alumnos sobre PTC,

de 29 a 22. Para alcanzar estas metas, el PROMEP estima necesario: a) casi cuadruplicar el número de PTe con doctorado en el año 2006, es decir, pasar de 4,000 a 15,000, un crecimiento medio anual de 14%; b) duplicar el número de PTe de 33,000 en 1995 a 68,000 en el 2006, todos con el perfil deseable; c) reducir en número total de profesores por asignatura, y d) formar con maestría o especialización a 39,000 PTe que no las tienen.

A pesar de sus rasgos positivos, los problemas son múltiples. Por un lado, las cifras empleadas por el PROMEP difieren sustancialmente de las reportadas por la ANUIES en sus anuarios estadísticos y es muy difícil saber cuáles se aproximan más a la realidad. Esto tiene fuertes implicaciones sobre las metas establecidas pues compromete seriamente las posibilidades de alcanzarlas. Además, el PROMEP parte de un gran desconocimiento de diversos fenómenos del mercado académico y asume premisas sin fundamento. Todo esto se traduce en metas ambiciosas y poco realistas.

Veamos rápidamente algunas discrepancias entre las cifras de PROMEP y las de ANUIES. El PROMEP reporta 7,280 profesores con doctorado en todo el sistema de educación superior. Lo hace con información de una "base de datos de la ANUIES, 1995". Pero el *Anuario Estadístico* de esta asociación reporta sólo 3,051 para el mismo año y 3,660 para 1996. ¿Cuál es la cifra más confiable? Lo ignoramos. En las metas se propone pasar de 4,000 a 15,000 doctorados de tiempo completo. Con las cifras del PROMEP se puede calcular que el número de PTe con doctorado en las IES públicas es de 3,734. Pero la ANUIES reporta en su anuario sólo 1,461 profesores de tiempo completo con doctorado en 1995, menos de la mitad de la cifra usada por el PROMEP. Si el dato del anuario fuera el más cercano a la realidad, alcanzar 15,000 profesores de tiempo completo con doctorado, implicaría no cuadruplicar sino multiplicar por diez el número de profesores con esas características.

El PROMEP propone pasar de los 33,000 PTe actuales en IES públicas (excepto normales) a 68,000. Sin embargo, en el cuadro en el que expone sus datos estadísticos se anotan 38,900 PTe, una discrepancia de 5,900 profesores en el mismo documento. El programa propone formar con maestría o especialización a 39,000 PTe que no las tienen. Pero si de acuerdo con las cifras de su cuadro hay 38,900 PTe en las instituciones públicas, sin incluir normales, de los cuales 3,734 tienen doctorado y 10,075 maestría, sólo quedarían 25,090 sin pos grado y no 39,000. Con las cifras del PROMEP se tiene que el porcentaje actual de PTe en IES públicas es de 36.7 Y no de 31, como lo señala en sus metas. Asimismo, con sus propias cifras, la duplicación del porcentaje de PTe con doctorado alcanzaría el 19.2% y no el 22% que indica en las metas.

Por último, también con las cifras expuestas en el programa, el cociente medio porcentual de alumnos por profesor de tiempo Completo es de 25.6. y no de 29 como lo consigna en las metas.

Sin duda es un serio problema que el PROMEP establezca metas muy ambiciosas con base en cifras tan erráticas. Además, desafortunadamente el PROMEP no aclara cómo y dónde se formarán tantos nuevos doctores, ni hace consideraciones sobre el potencial actual y futuro de nuestro posgrado para formar tantos profesores.

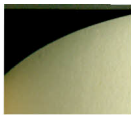
Pero el problema es de concepción más que de cifras. Aun bajo el supuesto de que sea posible cuadruplicar el número de doctores, duplicar los tiempos completos y acercar así el sistema mexicano a los parámetros de países desarrollados, donde el doctorado se requiere para ser contratado como académico en la universidad y donde el 90% de los académicos es de tiempo completo, ¿es razonable esta propuesta? En otras palabras, si pudiéramos alcanzar esos parámetros ¿nuestras instituciones se parecerían a las prestigiosas universidades de Estados Unidos y Europa? El PROMEP implicará esfuerzos que no parten de cero, sino que ejercerán su influencia sobre una planta académica ya constituida de manera sumamente azarosa en instituciones de educación superior con características particulares.

3. La profesionalización azarosa continúa

Ya en los ochentas los procesos de incorporación y organización de los académicos fueron calificados como una *azarosa profesionalización* (Kent, 1986). La nota distintiva de esos procesos en amplios segmentos del profesorado fue su incorporación improvisada y sin criterios académicos que regularan la expansión. Hoy, a diez años de esta calificación, el panorama general ha variado, de acuerdo con las trayectorias individuales seguidas por cada profesor. Pero el cambio ha ocurrido en un marco donde no se observan reglas académicas comunes y en el cual las instituciones han seguido lógicas distintas. En efecto, los datos agregados esconden diferencias abismales, incluso entre instituciones que pertenecen a un mismo sector. Veremos algunos ejemplos.

Posgraduados y tiempos completos

Una primera muestra de la diversidad y de la ausencia de criterios compartidos con que se constituyó la planta académica es la fuerte desigualdad en el porcentaje de tiempos completos y la cantidad de



personas con pos grado en cada institución. En términos generales, el número de tiempos completos es relativamente más bajo en las universidades privadas que en el sector público. Sin embargo, las instituciones del sector público muestran grandes desigualdades. Hay universidades públicas, como la Autónoma de Chapingo o la Pedagógica Nacional, donde el número de tiempos completos constituye más del 80% de la planta. Las dos grandes universidades de la Ciudad de México, la UNAM y la UAM, muestran plantas muy distintas. En la primera, los tiempos completos constituyen el 15%, mientras en la segunda llegan al 77%. Entre las universidades públicas estatales el porcentaje de tiempos completos fluctúa entre menos de 10 y más de 50 puntos, aparentemente sin más lógica que la propia historia institucional. El 50% de los profesores del Politécnico Nacional y el 55% de los tecnológicos regionales tienen contratos de tiempo completo.

De la misma manera, el número de académicos con pos grado (maestría y doctorado) varía en las instituciones. En las universidades públicas estatales, la proporción de académicos con pos grado oscila entre menos del 10% y el 50% o más, como son los casos de la Universidad Autónoma de Hidalgo y de la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro. Aunque estas variaciones no nos deben sorprender, llama la atención que raras veces el número de tiempos completos en una institución se relaciona con el número de profesores posgraduados. Es decir, encontramos instituciones con un alto porcentaje de personal de tiempo completo, pero con pocos posgraduados, al lado de instituciones con pocos tiempos completos pero más pos graduados. En efecto, hay instituciones donde el porcentaje de posgraduados es más alto que el porcentaje de tiempos completos (Universidad Autónoma de Tlaxcala). En otras, el porcentaje de pos graduados es tan bajo que podemos postular que casi todos los tiempos completos cuentan únicamente con grado de licenciatura.

Todavía en la actualidad se contrata personal de tiempo completo sin posgrado. A modo de ejemplo, según datos del SINIES, en 1990 había 18,963 académicos de tiempo completo que enseñaban en la licenciatura, de los cuales 6.82% tenía doctorado (1,293). Cuatro años después, había 1,863 doctores de tiempo completo de un total de 28,039 tiempos completos, es decir, 6.64%. El número de tiempos completos con grado de licenciatura en el mismo periodo creció de 11,789 a 17,841. En otras palabras, mientras que el número de tiempos completos con doctorado se incrementaba entre 1990 y 1994 en apenas 600, alrededor de 6,000 personas que sólo poseían el grado de licenciatura obtuvieron una plaza de tiempo completo. Se puede establecer así que el crecimiento de los tiempos completos muestra una mayor

profesionalización que no corresponde a un aumento significativo de sus niveles formativos.

Una mirada hacia el sector privado muestra fenómenos interesantes. En las universidades privadas, hay casi dos personas con posgrado por cada tiempo completo. En las universidades públicas, hay un doctor por cada tres tiempos completos. Hay que considerar que el sector privado reúne tanto universidades como pequeños negocios de enseñanza, estos últimos prácticamente sin tiempos completos o personal con pos grado. Esto apunta hacia importantes diferencias en los criterios de contratación y remuneración entre las universidades públicas y las privadas. Algunas de éstas exigen el posgrado como requisito de contratación, incluso para ocupar puestos de tiempo parcial. Este fenómeno también sugiere la existencia de procesos de *brain drain*, donde el sector privado atrae personal del sector público.

En un sentido inverso a la propuesta del PROMEP de duplicar el número de tiempos completos, hay universidades públicas donde el número de tiempos completos disminuyó en los noventa. En otras el número de tiempos completos muestra variaciones importantes de año en año (lo cual indica cierta inestabilidad). Hay instituciones en las que la mitad de los tiempos completos desaparece de un año al otro. En suma, hay una gran variedad de patrones de contratación por tiempo de dedicación y los contratos de tiempo completo tienen relaciones muy desiguales con los grados alcanzados por el profesorado.

Las propuestas del PROMEP de aumentar el número de tiempos completos y doctores chocan con el hecho de que el sistema, incluso el sector público, sigue contratando personal de medio tiempo y de asignatura. Si bien el porcentaje de tiempos completos aumentó dentro del total, en números absolutos se contrata más personal por horas. En la tabla 4 se puede ver que en 1995 el 63% del profesorado tenía contratos por horas y el 8% de medio tiempo, es decir, el 71 % de la planta nacional estaba contratada por tiempo parcial.

De hecho, hay problemas graves, por lo menos en algunas universidades públicas, como la ausencia de promociones, bajos sueldos, pocos estímulos. Existen universidades públicas, como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), que no han promovido a su personal desde 1991. En general, el subsidio que se usa para sueldos no ha aumentado mucho en el sector público, y los principales incrementos han provenido de diferentes programas de estímulos a la productividad. El programa de becas de desempeño ha producido efectos desiguales dentro del mismo sector público. Como indica Ibarra (1993), el ingreso de los profesores titulares "C" en las universidades públicas, por ejemplo, muestra una enorme variación debido



a las becas y su monto. Muchas veces las universidades manejan los programas de estímulos en un sentido que desvirtúa una de sus intenciones originales: premiar la productividad y diferenciar las plantas por el mérito. Hay algunos casos en los que los montos de las becas han disminuido para hacer extensivos los beneficios a más profesores, incluidos los de las preparatorias universitarias (Universidad Autónoma de Sinaloa), o en los que se han cancelado desde hace algunos años las promociones (UAS, UAP).

Licenciados de tiempo completo, doctores de tiempo parcial

Así, antes de proponer cuadruplicar el número de doctores y duplicar el número de tiempos completos, habría que preguntarse: ¿cuánto se pagará a un doctor, o a un tiempo completo? ¿qué categoría y nivel tendrán los futuros doctores? En aquellas instituciones donde el sueldo de un titular € es de 4,000 pesos, parece haber poco estímulo para que los profesores estudien un doctorado o para quedarse en la misma institución después de haber terminado los estudios.

Sin embargo, el problema no es simplemente de sueldos. Si existen instituciones donde el 80% de los tiempos completos no cuenta con posgrado, pero ocupa categorías de titular, ¿dónde ubicaremos los nuevos doctores? No debería dárseles sólo un tiempo completo, sino una categoría superior a los licenciados titulares. En un sistema donde las categorías máximas ya se llenaron en los últimos diez años, se corre el riesgo de que un doctor tenga que ocupar la categoría de asociado, introduciendo mayores distorsiones a la carrera académica.

Estas especulaciones no carecen de sentido. Una mirada más profunda hacia los doctores y maestros que trabajan en el sistema revela datos interesantes sobre su forma de contratación. Según datos de ANUIES (véase la tabla 5), en 1995 había 2,329 doctores de tiempo completo en licenciatura, pero 1,331 de tiempo parcial (medio tiempo y asignatura). Del personal con maestría, 9,403 era de tiempo completo, frente a otros 9,704 de tiempo parcial. La pregunta que surge es ¿tiene sentido que el personal que labora algunas horas por semana estudie el doctorado? Pero la situación parece ser más compleja.

Dadas las características propias del sistema, no debería sorprendernos que las instituciones tengan licenciados de tiempo completo y doctores de tiempo parcial. Es posible que en aquellas instituciones donde no se incrementó el número de tiempos completos, los jóvenes doctorados sólo hayan encontrado plazas de medio tiempo. Si este es el caso, la propuesta del PROMEP de aumentar el número de

tiempos completos parece adecuado. Sin embargo, hay otras posibilidades. Existe en nuestro sistema un sector que prefiere el ejercicio de su profesión sobre un tiempo completo en la universidad, y parte de ellos ha realizado un pos grado. Convertir a estos maestros y doctores en tiempos completos resultaría difícil-habría que ofrecer más dinero de lo que estas personas ganan afuera- y quizá no es deseable, porque perderían su lazo directo con la profesión o el sector productivo. No obstante, lo más probable es que los doctores y maestros que aparecen como tiempo parcial en una parte, sean de tiempo completo en otra. El multichambista, es decir, el que tiene dos o más empleos, es un personaje común en nuestro sistema y el académico de tiempo exclusivo es casi inexistente. En su estudio sobre los académicos, Gil y el equipo que coordinó (Gil *et al.* 1994) encontraron que el 62.5% de los académicos realiza actividades profesionales externas de manera simultánea y que el 46.3% de los profesores de tiempo completo también lo hacía. El 61 % declaró tener otros ingresos y 69% dijo preferir en alguna medida el ejercicio de la profesión.?

En el campo que conocemos por experiencia, el pos grado en educación, muchos colegas posgraduados comparten la situación de tener varias adscripciones, una de tiempo completo y varias de tiempo parcial. La situación que opera aquí ya no es la del profesor-taxista que combina varios empleos de tiempo parcial mal pagados para sobrevivir a la crisis. Más bien, la fuerte demanda por doctores -producto del énfasis en el pos grado- abrió un mercado de docencia, investigación y asesoría por contratos parciales con sueldos que pueden llegar a 375 pesos por hora.

Si este último es el caso, resulta imposible convertir los tiempos parciales en tiempos completos, puesto que ya lo son en otra parte. Podemos exigirles que sean de dedicación exclusiva, pero esto implicaría que buena parte de los pos grados en el país perdieran el personal calificado que ahora es prestado, lo cual podría conducir al cierre de programas. Otra posibilidad sería que algunos, con apoyo del PROMEP, se conviertan en tiempo completo en aquella institución donde laboran de tiempo parcial y al mismo tiempo dejen el tiempo completo en la institución de origen. Por supuesto, si de cifras se trata, existe la posibilidad de alcanzar las metas del PROMEP de manera fácil, permitiendo a los doctores tener dos o tres tiempos completos simultáneamente. Pero en la práctica, el apoyo del PROMEP a las instituciones para crear más tiempos completos a ser llenados por doctores puede alentar una competencia entre instituciones por la contratación de tiempo com-

² El 2.1 % sólo la profesión; 51.5 ejercicio profesional con labores académicas parciales; y 15.7 labores académicas con ejercicio profesional parcial.

leta de pos graduados que quitará a algunas lo que otras ganan, Pjtuaación que podría anular los beneficios de destinar tiempo y recur- ~os a la formación de sus plantas académicas.

Hay una implicación más grave que se deriva de la tesis del pos graduado *multichambista*. Si aquellos pos graduados de tiempo parcial son tiempos completos en alguna otra parte, el número real de doctores Y maestros sería cerca de la mitad de lo reportado. Es decir, no tendremos los 7,280 doctores ni los 25,000 maestros que reporta el PROMEP, sino una cifra considerablemente menor. Si aplicamos nuestro razonamiento a las cifras de los anuarios de la ANUIES, éstos últimos (tabla 5), el resultado es todavía más desalentador: en lugar de 3,660 doctores habría 2,329, y en vez de los 19,170 maestros existirían sólo 9,704.

Lo anterior no implica necesariamente que el porcentaje de doctores y maestros dentro de la planta total nacional sea la mitad de 5.4 y 19.1 % reportado en el PROMEP, puesto que las oportunidades de contar con otra plaza también son aprovechadas por personas con licenciatura y porque muchos profesores posgraduados sólo tienen un centro de adscripción. Pero si convenimos en que las oportunidades de *multichambismo* son más grandes para pos graduados que para licenciados, por las demandas del mercado, podemos postular la hipótesis de que los porcentajes reales de doctores y maestros son menores que los reportados. Lo anterior implica, por supuesto, que se tendría que producir más maestros y doctores que lo previsto para alcanzar las metas del PROMEP.

Diferentes sectores, diferentes problemas

Ahora bien, si tenemos que mejorar la conformación de la planta académica ¿dónde se debe aumentar el número de doctores y dónde el número de tiempos completos? La pregunta puede parecer engañosamente sencilla, pues entre más doctores y tiempos completos, mejor. Sin embargo, la cuestión no es tan simple.

El PROMEP propone que las plantas académicas de los programas "prácticos" (administración, contabilidad, derecho) y de los "científicos prácticos" (ingenierías, medicina, economía) cuenten con el 10% y el 50% de profesores de tiempo completo, respectivamente. Estas plantas deberían tener como grado "mínimo" la maestría y, según el tipo de carrera, entre 3 y 15% debería tener doctorado como "grado preferente" (cuadro 1). En las nuevas universidades tecnológicas y en los institutos tecnológicos el número de personal con pos grado es relativamente bajo. De hecho, las universidades tecnológicas no con-

trataron ningún doctor hasta 1995, y sólo 25 de los 627 académicos cuenta con maestría.

Los ITR están aún muy lejos del 15% de doctores en la planta académica, pues de 6,322 profesores de tiempo completo sólo 1.7% posee doctorado. Como una porción grande de sus profesores trabaja en áreas administrativas, tal vez les falte muy poco para alcanzar 3% de doctores que se busca para los programas "prácticos". Pero están muy sobrados de tiempos completos que, según el PROMEP, deberían ser sólo el 10% de las plantas académicas en ese tipo de programas. De acuerdo con los criterios del PROMEP, en los ITR ya no deberá crecer la proporción de tiempos completos; así, lo que tendrán que hacer es formar algunos doctores para alcanzar los objetivos ideales. Pero aun así, si consideramos que la misión de estas instituciones tecnológicas está en la relación con el sector productivo -a través de académicos de tiempo parcial que laboran en las empresas- tal vez no se requiere mayor número de doctores o maestros. Aumentar el número de doctores de tiempo completo en los institutos regionales (¿doctores en ingeniería?) y exigirles la dedicación exclusiva, por ejemplo, podría reducir aún más el número de profesores ligados a la práctica, con efectos nocivos para las relaciones con el sector productivo.

Ahora bien, si no necesitamos más doctores y tiempos completos en los sectores tecnológicos, las proyecciones del PROMEP para aumentar los tiempos completos, los doctores y los maestros dependerán casi exclusivamente del sector universitario. ¿Debemos aumentar los doctores y tiempos completos en este sector? En algunos casos excepcionales, claramente no. La Universidad Pedagógica Nacional tiene al 88% de su personal académico contratado de tiempo completo, lo cual se traduce en un tiempo completo por cada nueve estudiantes y un costo por alumno casi 15 veces mayor que el promedio de las universidades públicas estatales.

En otras instituciones la pregunta se complica por las desigualdades ya comentadas en cuanto a tiempos completos y pos graduados. Aun así, quedan problemas por resolver. Podemos aumentar el número de tiempos completos y doctores equiparables a los estándares internacionales; pero las universidades mexicanas no se parecen a las universidades de países desarrollados en la composición de la matrícula. Las nuestras concentran al 33% de los estudiantes en contaduría, derecho y administración, y otro 25% en ingenierías. Se trata de carreras que en otros sistemas no pertenecen al sector universitario, sino al sector tecnológico o vocacional, con excepción de derecho. Estas son carreras aplicadas, donde la presencia de practicantes de tiempo parcial, sin doctorado, puede ser más deseable que el doctor de tiempo completo.

Artículos

En este caso, parece muy grande el número de tiempos completos que

requieren dados los vínculos que se exigen con el mundo externo de la profesión.

Contar con doctores de tiempo completo tiene sentido en algunas disciplinas, como física, matemáticas, química, historia, sociología, biología o antropología. Pero según datos de ANUIES, ninguna de ellas llega al 2% de la matrícula, y todas juntas apenas constituyen el 20% de la inscripción de estudiantes. Podemos esperar que el porcentaje de tiempos completos y de personal con posgrado en estas disciplinas sea más alto que el promedio, con relaciones estudiantes/profesores por debajo de 10 a uno. Podemos aumentar el número de doctores y tiempos completos en estas áreas, pero su problema principal es la demanda estudiantil. ¿Tiene sentido tener 10 tiempos completos con doctorado para 20 estudiantes? ¿En qué costo por estudiante se traduce esta relación y quién lo pagará?

Estas diferencias nos conducen a la siguiente pregunta: ¿de dónde provendrá el crecimiento de los tiempos completos y de los doctores si las carreras más grandes, las profesionalizantes, no los requieren en gran medida y las que sí los requieren son pequeñas?

Aumentar el número de doctores y tiempos completos en el sector universitario tiene otros problemas: 35,000 académicos trabajan en el sector privado, casi la cuarta parte del total nacional. Las políticas de superación hacia ellos han sido ambivalentes: pueden recibir becas para el posgrado del CONACyT, pero no pudieron obtenerlas de SUPERA. Está abierta una ventana "indicativa" en el PROMEP, pero aún no queda claro en qué medida podrán recibir apoyo. Aun cuando los profesores en activo del sector privado no puedan recibir los beneficios del PROMEP, debemos considerar que una considerable porción de los posgraduados en este sector estudió o estudiará con apoyo del gasto público, dada la ausencia de programas de becas en el sector privado. Nada impide a este sector contratar personal que obtuvo su posgrado en la universidad pública, ofreciendo sueldos más altos. De esta forma, el PROMEP estaría financiando al sector privado de manera indirecta. Igualmente, buena parte de los futuros maestros y doctores estudiará su posgrado en el sector privado, con lo cual el PROMEP estaría financiando el posgrado en las privadas a través de colegiaturas.

Un asunto mucho más espinoso es si el PROMEP promoverá la creación de tiempos completos en el sector privado. Con excepción de CONACyT, las privadas han sido excluidas de los fondos públicos y de la mayoría de las políticas de evaluación y estímulo. El PROMEP demuestra algunas contradicciones al respecto: en ocasiones postula estar abierta a todas las IES, salvo las normales, pero en las metas habla solamente de las IES públicas. Abrir el PROMEP hacia

el sector privado ocasionaría problemas: se estaría invirtiendo en Un sector que la política pública ha esquivado cuidadosamente hasta el momento.

Entonces, como el PROMEP no incluye a las instituciones privadas y el aumento de doctores y tiempos completos en el sector tecnológico no parece urgente, se trata de un programa para las universidades públicas. Debido a que el sector de universidades públicas -según el Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000-, ya no debe crecer en lo que se refiere a la matrícula, y puesto que los flujos de estudiantes se orientarán hacia el sector tecnológico y el sector privado, y dado que las carreras que concentran mayor número de estudiantes y profesores requieren menores cantidades de tiempos completos y de doctores, el PROMEP se traduce en un tremendo esfuerzo de dignificación de las plantas académicas de las universidades públicas, al mismo tiempo que los estudiantes estarán crecientemente en otros sectores. Siguiendo los flujos estudiantiles, parte de los académicos se irá a otros sectores, después de estudiar con fondos del PROMEP. Sin duda las universidades serán diferentes en lo que se refiere a la preparación de su profesorado. Pero lo serán sobre todo en los costos, que se multiplicarán en términos de gasto por estudiante.

4. Problemas de factibilidad y probables efectos imprevistos

El PROMEP parte de la premisa implícita de que los profesores, sobre todo los actuales, querrán estudiar posgrados, y eso no resulta del todo claro. Una porción que se acerca a la mitad de los académicos estará en condiciones de jubilarse en los próximos cinco o diez años, las carreras académicas en muchas instituciones están congeladas, los estímulos han dejado de ser un acicate para la promoción por el mérito y las condiciones de trabajo no se han modificado sustancialmente. En ese marco, surgen muchas interrogantes que aún no tienen respuesta: ¿cabe esperar que los profesores se volcarán a estudiar posgrados, con todo el esfuerzo que implica, para regresar a trabajar a instituciones que estimulan poco el trabajo? O, en todo caso, ¿quiénes lo podrán hacer? Y ¿en qué medida tomarán la decisión sólo para obtener pequeñas ventajas en el momento del retiro?

Numerosos profesores prefieren ser profesionistas antes que académicos o destinar una parte de su tiempo al ejercicio profesional externo. Muchos no parecen estar interesados en tener un tiempo completo, aun cuando 33% ya lo tiene, lo cual coincide con 30% que obtiene parte relevante de ingresos de su trabajo académico.

Al carecer de información completa sobre los académicos en nues-

o país mucho de lo que se puede opinar o programar no deja de ser especulación. Bajo el supuesto de que sean factibles las metas del PROMEP, deben considerarse los posibles efectos imprevistos. Llegar a la meta de 70% de profesores de tiempo completo tal vez sea posible si se cuenta con los fondos, asunto sobre el que recae la sombra de los ajustes presupuestales del gobierno federal por la baja reciente de los precios petroleros, pero de todas formas implicaría que en ciertas áreas desapareciera el profesor de tiempo parcial, de mucha importancia en la enseñanza de las profesiones con mercados no académicos. Es un alto costo con pocas ganancias para los procesos de formación que implicaría reducir el peso de las carreras profesionales en las universidades, como contaduría, administración, medicina, derecho, incluso de ingenierías.

Aumentar el número de tiempos completos en una universidad pública sin aumentar la matrícula, conllevaría incrementar el gasto por estudiantes, a menos que se reduzca el número total de profesores, lo cual significaría la cancelación de una gran cantidad de contratos de asignatura. Puede llevar, al mismo tiempo, a reducir la capacidad del sistema en su conjunto, ya que los nuevos tiempos completos dejarán de trabajar en otras partes. Esto pondrá en riesgo la capacidad de formación en los posgrados que echan mano de profesores de otras instituciones. Así, quedarían en aprietos las metas del PROMEP, pues hay pocos posgrados con una planta de tiempo completo y con dedicación exclusiva. Muchos programas cuentan con dos o tres profesores de tiempo completo más cinco o seis invitados de tiempo parcial.

5. La gran ausencia: una política laboral con visión a mediano y largo plazo

Hasta aquí, los problemas que discutimos han sido de número. Sin embargo, por la ausencia de una visión a mediano y largo plazo, hay problemas, quizá más profundos, en la concepción y organización del programa mismo.

Existe cierta contradicción en postular que las universidades tendrían que contratar doctores y al mismo tiempo ofrecer apoyo a académicos que no son doctores. La contradicción consiste en que para obtener un posgrado con apoyo del PROMEP, primero se requiere tener contrato con alguna institución pública de educación superior. Entonces, para suplir temporalmente a quienes salen a estudiar, las instituciones deberán contratar personal sin posgrado o buscar en el mercado de doctores a los profesores sustitutos, lo cual puede entrañar,

como hemos visto, que otras instituciones pierdan a sus doctores o toleren, una vez más, que sus profesores se contraten en otros lugares. Se trata de un círculo vicioso: lamentamos que las instituciones contraten personal sin pos grado, pero una buena parte de los apoyos para estudiantes de pos grado se dirigen hacia aquellos que ya son profesores. En efecto, resulta sumamente difícil para un joven promotor recién egresado de la licenciatura obtener una beca para el pos grado si no consigue primero una plaza de académico. En este aspecto el sueño de corto plazo se puede convertir en la pesadilla de mediano plazo. Si el esfuerzo del PROMEP se limita a pos graduar a los que ya están trabajando, ¿quién se preocupará por apoyar a la futura generación de académicos? La pregunta aquí es: ¿debemos privilegiar la mejoría del nivel de los que ya están o debemos promover la incorporación de académicos jóvenes con posgrado?

Hay datos preocupantes que omite el PROMEP. Si consideramos que los datos levantados por Gil y sus colegas (1994) pueden aplicarse razonablemente a todos los profesores, en 1992 la edad promedio de nuestros académicos era de 40 años, y 56% tenía más de esta edad. Actualmente el promedio sería de 46 años. Como la edad promedio de su inicio como académicos fue de 28 años ya tienen más de 18 años en servicio. En el caso de licenciados de esta edad, si contemplamos cuatro años para maestría y cuatro para doctorado, en promedio tendrán 54 años cuando sean doctores, con 26 años de antigüedad. Según varios contratos colectivos, los académicos se pueden jubilar a los sesenta años o después de 25 años de servicio, es decir, esos profesores trabajarán poco tiempo más. Pero también es posible la hipótesis opuesta. Ante el lento crecimiento de la planta académica y las poco favorables condiciones de retiro (salario base sin estímulos), los profesores trabajarán más tiempo para no perder ingresos o buscarán colocarse en otras instituciones, lo cual presenta el poco prometedor panorama de una planta académica que requiere renovarse pero que estará compuesta durante varios años por personas en edad de retirarse que distribuyen su tiempo en varios centros de trabajo. Esto pone de relieve un problema de grandes dimensiones que no parece figurar en la agenda visible: la gran proporción de retiros en el futuro cercano y los reemplazos necesarios. ¿Valdrá la pena la inmensa inversión prevista?

Frente a ello, es preocupante la ausencia de buenos programas de retiro y de becas para quienes todavía no son miembros de la academia. Si queremos renovar las plantas académicas y establecer el requisito del grado de doctor para ingresar como académico necesitamos un programa que dignifique la jubilación y otro ambicioso programa de becas para estudiantes, no para académicos en servicio. Si no surge



pronto un programa de gran alcance, estaremos condenados a repetir el pasado: los doctores formados ahora serán remplazados por licenciados que tendrán que pasar por un programa de SUPERACIÓN mientras estén en servicio.

Formar académicos que ya laboran en una institución tiene desventajas obvias. En primer lugar, como señala el propio PROMEP, los académicos enfrentan el reto de estudiar y trabajar simultáneamente. Pero también los costos para la institución son altos: pagarán el sueldo completo de un académico que sólo parcialmente se puede dedicar a sus labores y contratarán otras personas para cubrir las necesidades. Si este académico no logra terminar el posgrado, la institución perdería su inversión, y si además es definitivo no hay forma de despedirlo aunque sólo tenga licenciatura. En este sentido el PROMEP trata de remediar las fallas del pasado, elevando la planta actual a niveles más decorosos, pero sin visión a largo plazo sobre la carrera académica y las relaciones laborales.

Quedan otras dudas: por un lado, si los pocos doctores que existen se dedican a formar nuevos doctores y maestros, si los maestros se dedican a formar nuevos maestros y los licenciados se dedican a estudiar posgrados, ¿cómo se atenderán las necesidades de docencia en licenciatura si una buena parte de los posgraduados estarán dando clases a académicos? Otra vez, la posibilidad es contratar licenciados como suplentes temporales que luego las instituciones deberán formar como maestros o doctores. Por otra parte, con tan pocos doctores ¿dónde van a doctorarse los actuales maestros en el ritmo y las proporciones establecidos por el PROMEP? Sería necesario involucrar a muchos nuevos maestros y doctores en la formación de los que les siguen, y eso dependería no sólo de que haya solicitudes para estudiar pos grado sino también ofertas dónde realizarlos.

De acuerdo con las metas del programa, el número de profesores pos graduados con respecto a 1997 habrá crecido 526% en el año 2000 y 748% en el 2006. Entre 1997 y 2006 tendría que haber un aumento de 2,100% en la cantidad de profesores con maestría y de 1,900 con doctorado. Esto supone elevar sustancialmente la capacidad de egreso de nuestros posgrados, ampliar las matrículas y crear nuevos programas. En caso de que las instituciones usen la vía de los programas "especiales", ¿no se fomentará la endogamia?; ¿cómo se garantizará que no se conviertan sólo en un recurso para expedir certificados? Dadas las capacidades actuales de los pos grados en México, las exigencias para ser incorporados al padrón de excelencia y las precarias condiciones de las instituciones para abrir nuevos programas no

parece probable alcanzar un crecimiento de esa magnitud sin sacrificar la excelencia.'

6. Conclusiones

El PROMEP parte de un análisis más concienzudo de los problemas y de lo posible en términos financieros. Es un programa que representa un cambio en el enfoque de las políticas para los académicos: de estar centradas en los individuos a través de estímulos, se ha transitado a las políticas enfocadas en los cuerpos académicos. El PROMEP representa también un avance al postular la necesidad de desarrollar diferenciadamente dichos cuerpos mediante proyectos de cada unidad académica. Sin embargo, quedan sin resolver puntos esenciales que ponen en jaque las bondades del programa y sus positivas intenciones. Una primera dificultad grave es la ausencia de datos sobre académicos como personas. Mientras nuestra contabilidad se base en plazas reportadas, la planeación tendrá considerables limitaciones. Si no sabemos cuántos doctores hay ahora, después de cuadruplicar su número estaremos cuatro veces más en duda.

Un segundo problema es que hay un exceso de supuestos poco fundados que se traducen en demandas adicionales hacia el sistema. El PROMEP da por descontado *a priori* el deseo de los profesores de estudiar pos grados, y supone que los actuales y futuros pos graduados se dedicarán a formar más maestros y doctores, que las instituciones tendrán capacidad para programar sus plantas académicas deseables, abrir programas especiales y cubrir las suplencias, y presume la existencia de una oferta de razonable calidad para cursar estudios de posgrado y que se elevará la capacidad de este nivel para captar estudiantes y lograr su egreso. Como puede verse ninguno de estos supuestos tiene sustentos firmes.

Otro problema es cómo se cubrirán las suplencias en el caso de profesores que estudien pos grado: recurrir a profesores con licenciatura que después tendrán que ser formados es la repetición de una experiencia de incorporación que a estas alturas no es deseable.

Quizá el aspecto más grave es que el PROMEP apuesta a rehabilitar a los académicos en activo, mientras que se olvida de la generación que está tocando la puerta. Las instituciones tendrán que renovar sus

³ Entre 1986 y 1995, un periodo de igual magnitud que el de las metas de PROMEP, la maestría logró incrementar su capacidad de egreso en 145% y el doctorado en 193%, proporciones pequeñas en comparación con las que el PROMEP construyó para el periodo 1997-2006 (SEP.CONACYT, 1997).



plantas académicas muy pronto por las jubilaciones o, en su defecto, tendrán que posponer los relevos, conservando plantas sobre las cuajadas no existe mucha certeza de su capacidad de cambio. En el fondo, se carece de definiciones sobre la carrera y la profesión académica. No es suficiente diseñar escenarios deseables sobre la composición de las plantas de acuerdo con las proporciones de tiempo completo y de los niveles de estudio idóneos. Se requiere conocimiento sobre los profesores, sensibilidad para entender las diferencias y los ritmos en cada caso, propuestas para reconceptualizar la carrera académica y metas razonables, acaso menos espectaculares pero realistas. Ante ese panorama no se vislumbra en el horizonte el éxito del PROMEP y sí, en cambio, la generación de efectos no previstos, tal vez indeseables.

Para ilustrar problemas en la educación superior, a veces conviene compararla con una empresa o un hospital, porque los procesos y las consecuencias son más tangibles. ¿Que haría un director de un hospital que se da cuenta de que sus médicos no poseen los conocimientos adecuados, pero no sabe cuántos médicos existen, ni en cuáles áreas hacen falta o sobran? ¿Mandaría a sus médicos de regreso a la escuela, para ver si vuelven mejor preparados después de algunos años? ¿Y qué haría mientras con los pacientes? Pero, por supuesto, hay diagnósticos y remedios que son un éxito, aunque el paciente sobreviva precariamente ... o muera.

Bibliografía

- Gil, Antón, Manuel *et al.* (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio de los académicos mexicanos*. México, uAM-Azcapotzalco.
- Ibarra, Colado, Eduardo (1993). "La Universidad Autónoma Metropolitana y los límites de la modernización", en Ibarra, Colado, Eduardo (coord.). *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México, UAM-Iztapalapa.
- Kent, Rollin (1986). "¿Quiénes son los profesores universitarios? Vicisitudes de una azarosa profesionalización". *Crítica*. núm. 28. Puebla, UAP, julio-septiembre.
- SEP-CONACyT (1997). *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas, 1996*. México. México, CONACyT.

- Piaget, J. Y Rolando García (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México, SXXI.
- Popper, K.R. (1968). *The logic of scientific discovery*. Hutchinson, Londres. (No es la edición, hay una traducción Tecnos en 1967):
- Reskin, Barbara. (1979). "Academic sponsorship and Scientists' Careers". *Sociology of Education* 52 (July): 129-146.
- Reskin, Barbara (1977). "Scientific Productivity and the Reward Structure of Science". *American Sociological Review* 42 (June): 491-504.
- Rodríguez Sala de Gomezgil, Ma. Luisa y Aurora Tovar (1982). *El científico como productor y comunicador*. El Caso de México. México, IIS-UNAM.
- Schultz, Theodor W. (1960). *Invirtiendo en la gente*. Barcelona, Editorial Ariel S.A.
- SEP-CONACYT (1997). *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas*. México 1996. México, CONACYT.
- Shils, Edward (1975). "The Academic Ethos Under Strain". *Minerva* (Spring): 1-37.
- Shils, Edward (1983). *The Academic Ethic*. Illinois, Chicago University Press.
- Tierney, William, and Stele Mara Bensimon (1996). *Promotion and Tenure: Community and Socialization in Academe*. Albany, State University of New York Press.
- Tuckman, Howard (1976). *Publication, Teaching and the Academic Reward System*. Lexington, Mass., Lexington Books.
- Tuckman, Howard P. and Robert P. Hagermann (1979). "An Analysis of the Reward Structure in Two Disciplines". *Journal of Higher Education*. 47 (july/august): 447-464.
- Weber, Max (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona, Horno sociologicus: Península.
- Weber, Max (1979). *Economía y Sociedad*. México, FCE, (1922).
- Wilson, Logan (1942). *The Academic Man*. London. London-New York, Oxford University Press.
- Wilson, Logan (1979). *American Academics: Then and Now*. New York, Oxford University Press.