

INDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL

Nuestras preguntas básicas	11
De los puestos a los actores	14
Estructura del libro	16
Breve nota sobre nuestra empresa colegiada	17
Agradecimientos	18

I. ORIGEN Y DESARROLLO DEL CUERPO ACADÉMICO

CAPÍTULO I. LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS

Evolución de la educación superior mexicana: 1960-1992	23
La multiplicación de los puestos académicos	27
Conjeturas básicas en torno al cuerpo académico en México	30
Los académicos como objeto de conocimiento en México	32
Compleja transición: profesión y mercado académicos	34

CAPÍTULO 2. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO COMPARATIVO

Estructura y dimensiones del análisis	43
<i>Fases típicas</i>	44
<i>Dimensiones de observación</i>	45
<i>Ejes de diferenciación</i>	46
Decisiones de trabajo en el contexto comparativo	48
<i>Integración del equipo: entidades e instituciones a estudiar</i>	49
<i>Delimitación de los académicos a estudiar</i>	53
<i>Tipo de muestra</i>	53
<i>Rasgos generales del cuestionario</i>	56
En torno a los sectores institucionales	57
En torno a los periodos de incorporación	59

CAPÍTULO 3. ¿QUIÉNES SON LOS ACADÉMICOS?

Situación social	65
<i>La cuestión del género</i>	65
<i>En torno a la edad</i>	69
<i>Estado civil y dependientes</i>	73
Origen social de los académicos	75
<i>Escolaridad de los padres</i>	76
<i>Rangos de escolaridad</i>	78
<i>Percepciones sobre la incorporación</i>	83
Un rol social en proceso de constitución	87

CAPÍTULO 4. INCORPORACIÓN E INICIACIÓN EN LA ACTIVIDAD ACADÉMICA

Incorporación	89
<i>Grado máximo en el primer contrato</i>	90
<i>Procesos de incorporación informales</i>	93
<i>El fenómeno del auto-reclutamiento</i>	95
<i>Experiencia laboral previa al primer contrato</i>	97
<i>Experiencia académica previa al primer contrato</i>	99
<i>Tipo de vinculación en la incorporación</i>	101
<i>Condiciones de trabajo en la incorporación</i>	102
<i>Funciones contempladas en el primer contrato</i>	104
<i>Percepciones del primer contrato</i>	105
<i>Una mirada de conjunto a las incorporaciones</i>	109
Iniciación	111
<i>Actividades en el primer año</i>	111
<i>Capacitación y apoyo a la continuidad de los estudios</i>	113
<i>La docencia en el primer año</i>	114
<i>La investigación en el primer año</i>	116
<i>Percepción de las condiciones en el primer año</i>	118
<i>Los principales rasgos de la iniciación</i>	120

CAPÍTULO 5. DESARROLLO Y SITUACIÓN DE LOS ACADÉMICOS EN 1992

65		
65	Noticia general de las trayectorias	123
69	<i>Distribución sectorial en 1992</i>	127
73	<i>Cambio en los niveles formativos</i>	129
75	<i>Cambio en las condiciones de trabajo</i>	131
76	La situación en 1992	135
78	<i>Los niveles formativos en 1992</i>	135
83	<i>Condiciones de trabajo en 1992</i>	137
87	<i>Actividades académicas</i>	140
	<i>Una aproximación a la investigación</i>	143
	<i>El ejercicio de la profesión</i>	146
	<i>Percepciones de los académicos en 1992</i>	150
	La complejidad del desarrollo y sus resultados	156

II. LOS RASGOS DE LA DIVERSIDAD

CAPÍTULO 6. HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LOS ACADÉMICOS MEXICANOS

89		
90		
93		
95		
97		
99	Construcción de los tipos de vinculación a partir del índice de centralidad en las actividades académicas	164
101	Dedicación plena o marginal: un contraste	167
102	Líneas de profundización para una tipología	175
104		
105		
109		

CAPÍTULO 7. LA AFILIACIÓN DISCIPLINARIA

111	El estado de la cuestión	180
111	Estrategias para el análisis por campos de conocimiento	182
113	La aproximación por áreas de conocimiento	184
114	<i>Composición disciplinaria entre sectores y periodos</i>	184
116	<i>Afiliación disciplinaria y características generales</i>	187
118	<i>Incorporación e iniciación</i>	189
120	<i>Situación en 1992</i>	194

INTRODUCCIÓN GENERAL

En nuestros días, a escasos seis años del fin del siglo e inmersos en un período caracterizado por la certeza de múltiples transiciones y, paradójicamente, por la incertidumbre de los rumbos a los que están orientadas, resulta indispensable preguntarnos al respecto de los complejos procesos que nos han conducido a la situación de tránsito y al debate sobre sus orientaciones.

Esta situación parece ser denominador común en los más diversos órdenes de la experiencia humana y no resulta ajena si pensamos en el nivel de la educación superior en México: ¿cuál es el rumbo de su transición?, ¿hacia dónde se orienta inmerso en un contexto de transformaciones sumamente complicado?, ¿qué perdura de sus referentes previos y cómo se pondrán en correspondencia con los que van apareciendo en la transición?

Nosotros creemos que en una medida significativa, estas y otras cuestiones cruciales para la educación superior mexicana, podrán enfrentarse de mejor manera si contamos con esfuerzos por reconstruir los procesos que nos han conducido a la situación actual. En otras palabras, consideramos que sin atender de manera suficiente a las condiciones en las que se ha generado el conjunto institucional al que denominamos sistema de educación superior, la comprensión de su transición es sumamente difícil.

Nuestras preguntas básicas

En la más reciente publicación oficial, se informa que en 1992 la matrícula de licenciatura en el país estaba conformada por 1'126,805 estudiantes; el personal docente del mismo nivel ocupaba 113,238 puestos de trabajo académico adscritos a un gran conjunto de escuelas de nivel superior: 372 (ANUIES 1992.)

Si nos remontamos al inicio de la década de los años sesenta, podremos advertir que lo sucedido en este nivel, así sea nada más en una comparación cuantitativa

inicial, es relevante: la matrícula nacional se ubicaba en 78,000 estudiantes aproximadamente, el personal académico se calculaba en 10,749 personas y las instituciones eran 50.

Más allá de la comparación entre las cifras, cuestión que no es menor pero que puede conducirnos a una sobre-estimación del aspecto más superficial del fenómeno, se encuentra la conjetura general que nos ha animado y orientado en nuestro trabajo de investigación y que Olac Fuentes Molinar expresó muy claramente en 1987:

Partimos de la constatación de que frente a nosotros, junto con nosotros, se ha ido constituyendo durante los pasados 20 años una universidad nueva, desprendida de una matriz tradicional en la cual todavía se reconoce, pero profundamente distinta en aspectos sustanciales. No sólo es una universidad mucho más grande –institucional y socialmente– sino que está poblada por sujetos nuevos, académicos profesionales ubicados en un mercado agudamente diferenciado, estudiantes de un amplio abanico de orígenes sociales, administradores y burócratas de oficio, empleados y trabajadores. Entre ellos se ha establecido una compleja red de relaciones sociales, mientras hacia el exterior se han transformado los vínculos con las clases sociales, con el aparato productivo y el empleo, con los procesos políticos y el Estado, con la creación y apropiación de la cultura. A esta universidad la conocemos mal y poco. (Fuentes Molinar, 1987:7)

Uno de los aspectos que Olac Fuentes destaca como elemento distintivo de la transformación universitaria, y que José Joaquín Brunner postula como una de las dimensiones más relevantes de la universidad latinoamericana contemporánea, es el de la conformación del mercado académico. Al referirse Brunner a los problemas modernos en las universidades, propone como el primero al surgimiento de la profesión académica:

...seguramente la transformación más importante que experimenta la universidad moderna – y que es un momento constitutivo de esa modernidad – es la conformación de un mercado académico...En efecto, al mercado académico subyacen una nueva división del trabajo de producción y transmisión de los conocimientos; una organización del saber en disciplinas especializadas que en el contexto de la universidad desarrollan su peculiar cultura de disciplina; por tanto, opera en ese mercado un nuevo tipo de profesional – un hombre que no necesariamente vive para la cultura o el conocimiento pero que de cualquier modo vive de la cultura –; y la universidad, convertida ella misma en un importante espacio ocupacional, se transforma en la meta de vastas capas de intelectuales y cambia sus relaciones con las clases y grupos en la sociedad. (Brunner, 1987:19 y 20)

Ya sea que se proponga como la transformación más importante o como elemento característico de la vida universitaria en nuestros tiempos, parece existir acuerdo en la relevancia de este actor, tanto para comprender la historia reciente de nuestro sistema de educación superior como para entender sus condiciones de posibilidad en el futuro: más aún, en los años recientes, las decisiones en torno a las condiciones para la carrera académica se han convertido en uno de los aspectos cruciales de las políticas para la educación superior en el país.

A pesar de este acuerdo, resulta sorprendente lo poco que sabemos al respecto de este actor universitario: hoy en día, según las cifras aportadas antes, el conjunto de puestos de trabajo académico que contiene el nivel de licenciatura es muy parecido al aforo del Estadio Azteca. Tal vez el lector haya tenido la oportunidad de estar en un estadio de fútbol de magnitudes semejantes y le proponemos que se imagine ubicado en el centro del campo de juego y observe los graderíos antes de que lleguen los espectadores.

Observará, sin duda, varias secciones en el estadio: las destinadas al sector popular, las de los palcos y plateas, y las más cercanas al campo de juego y que en México llamamos sección especial o localidades preferentes.

Esta imagen del estadio vacío y sus secciones es muy parecida a lo que sabemos del mercado académico mexicano: sabemos la cantidad de puestos –113,238– y que 30,823 ocupan localidades de tiempo completo (27%), 8,657 tienen entrada para medio tiempo (8%) y el restante 65% –73,758– verán el partido en las secciones más distantes: sus puestos son “por horas”. (ANUIES, 1992)

Un primer aspecto que muestra con claridad nuestra ignorancia es que, a ciencia cierta, no sabemos la cantidad de personas que forman parte de este extenso espacio ocupacional, pues las fuentes de información a nivel nacional emplean como equivalentes los términos puestos y personas. Sabemos que una sola persona, con frecuencia, ocupa más de un puesto de trabajo académico, debido a que su vinculación con las instituciones puede ocurrir con varios contratos “por horas” o combinando un medio tiempo y algunas horas, por sólo mencionar algunas modalidades. Esto nos llevaría a pensar que las personas son menos que los puestos; pero, por otra parte, las instituciones que informan lo hacen con arreglo a la coherencia de las plazas aprobadas, no necesariamente ocupadas, lo cual viene a complicar el asunto pues podría estar vacante una cierta cantidad o haber sido, en la práctica, fragmentadas. En fin, no sabemos cuántas son las personas que tienen una vinculación laboral con las instituciones de educación superior ni, a ciencia cierta, cómo varían por tipo de vinculación.

En alguna ocasión, al exponer estas dudas al respecto de las estadísticas básicas del nivel, un funcionario de la Secretaría de Educación Pública nos comentó que, para la SEP, ese no es un problema pues el conjunto de los puestos puede ser convertido –y de hecho así se hace en varios cálculos, sobre todo presupuestales– en lo que se denomina “banco de horas”. Esto es, se multiplica cada puesto por la “carga docente que corresponde a su tipo” y se obtiene un total, mismo que se confronta con la

sumatoria de las horas clase necesarias en determinada institución y se advierte si faltan o sobran "horas en el banco para surtir el servicio".

Nuestro lector, seguramente, quisiera saber, a pesar de la imprecisión al respecto de los puestos y las personas, algunas otras cuestiones para hacerse una idea más precisa del conjunto de los académicos mexicanos: ¿qué edad tienen?, ¿cómo se incorporaron a esta actividad, cuándo, por qué razones la consideraron atractiva, si la combinan con otra actividad laboral o están centralmente ocupados en las cuestiones académicas?, ¿cuántas son mujeres, cómo se distribuyen entre las diversas disciplinas y profesiones que se cultuivan en las instituciones?, ¿cuáles son, proporcionalmente, las distribuciones de sus grados académicos en general y si difieren entre las instituciones públicas, privadas o tecnológicas?, ¿qué opinan de los procesos de evaluación tan frecuentes en nuestros días y cómo perciben la situación de este peculiar oficio en el futuro próximo? En fin, suponemos a un lector que se plantea varias de las cuestiones que nosotros nos preguntamos y que nos llevaron a organizar una investigación para tener algunas respuestas y mejores preguntas.

En realidad, salvo alguna información parcial referida a ciertas instituciones, el conocimiento preciso de las características del personal académico en México no está disponible: no sabemos casi nada de este actor crucial de la vida universitaria en el país y, sin embargo, se diseñan y ponen en operación múltiples programas para su desarrollo pues se reconoce su papel medular en los procesos educativos del nivel superior. Tiene mucha razón Olac Fuentes al señalar que a la universidad mexicana, y nosotros añadimos que especialmente a sus académicos, la (los) conocemos mal y poco. Concebidas como entidades que brindan servicios docentes en el camino de la certificación, resulta suficiente el cálculo del "banco de horas"; si las consideramos como complejas organizaciones fincadas en el conocimiento y cuya función central es generar espacios para la producción, reproducción y difusión del saber, la indiferenciación del "banco de horas" es profundamente estéril para comprenderlas.

De los puestos a los actores

Nos interesa contar con elementos que permitan responder, fundamentalmente, a dos tipos de interrogantes: ¿Quiénes son los académicos mexicanos, de dónde provienen socialmente, cómo se integraron a este espacio ocupacional, a través de qué procesos fueron iniciados en este oficio, cómo se han desarrollado y qué rasgos los caracterizan? El otro tipo de cuestiones puede sintetizarse en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los rasgos de su diversidad?

En los primeros meses de 1991, un conjunto de investigadores que reconocíamos esta ignorancia y que contábamos con la intención de aunar empeños y recursos para reducirla en la medida de nuestras posibilidades, conformamos el Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos. Como anexo de este libro, hemos reseñado con cierto nivel de detalle el modo de organizar tanto al Equipo

Interinstitucional como el trabajo de investigación en sus diferentes etapas, ANEXO 1, pero para los fines de esta introducción es preciso señalar que está conformado por investigadores adscritos a 11 instituciones de educación superior.

Nos comprometimos a realizar un estudio sobre los académicos mexicanos que nos aproximara al conocimiento de los asistentes a ese imaginario estadio: nos propusimos avanzar en el conocimiento de tal suerte que pudiéramos pasar de los puestos a los actores, esto es, que los ocupantes de las localidades no fuesen una especie de inmenso conjunto de individuos indiferenciados sino que tuviesen rostro, características peculiares y variables, percepciones e historias diversas.

El proyecto de investigación que elaboramos, y del que ahora damos cuenta inicial, tuvo por nombre: "*Estudio Comparativo de la Génesis, Evolución y Situación Actual del Cuerpo Académico en las Instituciones de Educación Superior en México*". Más que un título, el nombre del proyecto procuraba describir nuestra tarea con precisión. Por supuesto, lo que hemos logrado y ahora exponemos a consideración de los lectores es una aproximación que no agota, de ninguna manera, la tarea de investigación pendiente. Nunca pretendió hacerlo: contribuir a su desarrollo fue nuestra intención.

Este libro sintetiza los primeros resultados de un proceso de investigación complejo. Expondremos los hallazgos más relevantes del Estudio Comparativo sobre los Académicos Mexicanos, concentrándonos fundamentalmente en el conjunto de los académicos a los que entrevistamos (3,764). Aunque en el capítulo 2 haremos una exposición detallada de las características del Estudio, conviene en esta introducción que el lector cuente con información suficiente para advertir las características del trabajo que tiene frente a sí.

Los académicos que entrevistamos cumplen con varias características comunes como condición para integrar la muestra: estar adscritos en alguna institución de educación superior en el país y tener asignadas, en 1992, responsabilidades docentes en el nivel de licenciatura. La información fue organizada a través de un cuestionario y ha sido analizada empleando diversas líneas de comparación relevantes. Entre otros, operan como ejes en la comparación los tres sectores institucionales de adscripción — universidades públicas, institutos tecnológicos públicos e instituciones privadas —, los diversos periodos de incorporación a la actividad académica, la variedad de su tipo de vinculación con las labores propias de este espacio ocupacional, su diversidad de afiliaciones disciplinarias y su consideración diferencial en referencia al género.

Las líneas de comparación señaladas se ponen en correspondencia con los antecedentes sociales de los académicos y con las fases típicas de sus trayectorias: incorporación, iniciación en el oficio, tipo de trayecto y situación actual observando, en cada fase, aspectos asociados a su formación, sus condiciones de trabajo y las actividades que desarrollan así como, cuando es el caso, al respecto de las percepciones sobre su situación.

El Equipo Interinstitucional prepara, a su vez, otro libro en el que se publicarán ensayos referidos a los académicos en el contexto de las entidades federativas que

contienen a las instituciones en que laboran, con el fin de estudiar los procesos particulares, a nivel de entidad, que de otro modo quedarían opacados por las líneas derivadas del análisis más general que se emprende en este texto.

Una base de datos tan grande como la que se ha generado hace posibles muchos procesos de trabajo y diferentes aproximaciones. A partir de la publicación de este libro, todos los integrantes del Equipo Interinstitucional tendrán la ocasión de explorar estos caminos con absoluta libertad y bajo su responsabilidad académica.

Estructura del libro

Hemos dividido al texto en dos grandes partes: en la primera, *Origen y desarrollo del cuerpo académico*, expondremos los resultados obtenidos en el esfuerzo por reconstruir los procesos de incorporación, iniciación y trayectoria académica que conducen a la situación del cuerpo académico que estudiamos en 1992. Esta primera parte consta de cinco capítulos.

En el primero daremos cuenta de la perspectiva de análisis con la que construimos nuestro objeto de estudio, señalando de manera sintética los elementos históricos, teóricos e investigativos que tomamos en cuenta en la elaboración de la estructura y dimensiones del análisis.

El segundo capítulo expone, de manera general, los procedimientos metodológicos básicos que permitirán al lector reconocer los alcances y los límites de la correspondencia de la estrategia analítica con la información que obtuvimos. Para no cargar demasiado esta parte, en el ANEXO 2 hemos incluido una exposición de los procedimientos muestrales y el cuestionario que nuestros colegas respondieron.

El capítulo tercero se dedica a considerar los antecedentes sociales del conjunto de los académicos que estudiamos, así como algunos aspectos de su situación social y características generales, información relevante por lo que permite analizar y por el hecho de ser una de las dimensiones menos conocidas del cuerpo académico en México.

En el cuarto capítulo, exponemos las características observables de los procesos de incorporación e iniciación en este peculiar oficio, siendo esta sección una de las que más interés puede despertar pues los estudios precedentes no han tocado esta cuestión crucial en el entendimiento del cuerpo académico: su génesis.

El quinto capítulo está dedicado a la descripción de los tipos generales de trayectorias entre el primer contrato –la incorporación– y la situación actual. Por supuesto, una vez relatada esta cuestión, abordamos las características con las que actualmente –1992– ocurre la actividad académica y sus variaciones.

La segunda parte, *Los rasgos de la diversidad*, está dedicada a una primera exploración de tres cuestiones que, a nuestro entender, son relevantes en la tarea de reconocer la diversidad organizada del cuerpo académico: los diversos tipos de vinculación con la actividad académica, el impacto de los diferentes campos del

conocimiento en las fases de la vida académica y la manera en que este oficio se ve modulado por la cuestión del género. Se trata, sin duda, de primeras aproximaciones, cuyo objetivo no es el tratamiento exhaustivo de las cuestiones sino un acercamiento que ponga a prueba la idoneidad analítica de su consideración. Esta parte del libro consta de tres capítulos y un breve texto conclusivo.

En el capítulo sexto se expone una aproximación a la diversidad tomando como eje del análisis la centralidad o marginalidad de la vinculación con la vida académica, misma que no es observable de manera adecuada de la mano de la simple ubicación en los diferentes tipos de contratación.

En el séptimo, la exploración toma como eje la afiliación a los diversos campos del conocimiento, procurando mostrar el impacto que en las distintas fases de las carreras es atribuible a la afiliación disciplinaria.

En el capítulo octavo realizamos una primera aproximación a los efectos que la condición de género tiene en las características de los académicos que estudiamos.

Nuestro breve texto final, procura sintetizar, a manera de conclusión, las diversas vetas de diferenciación que se exploran a lo largo del libro y aunque en el nivel de análisis general que hemos desarrollado no es adecuado poner a prueba la fuerza relativa de los diversos factores, sí es posible diseñar y sugerir, de manera tentativa, estrategias de análisis más ricas que nos ayuden a comprender el modo complejo en que se relacionan, en la actividad académica, la adscripción institucional, la afiliación disciplinaria, el tipo de vinculación, las condiciones de contexto y aspectos relevantes como el género. El libro no puede concluir cerrando el campo, sino abriéndolo, tanto a la crítica de este proceso como a las etapas posteriores para su desarrollo.

Dos anexos, de los que ya hemos dado breve cuenta, cierran el volumen: en el primero se detallan los procesos organizativos del trabajo colegiado que emprendimos y en el segundo se exponen, de manera más precisa, las decisiones técnicas adoptadas para la construcción de la población a estudiar y se reproduce el cuestionario.

Breve nota sobre nuestra empresa colegiada

Una característica singular de nuestro Estudio, y que a todos nos ha enriquecido, es su forma de organización colegiada. Como todo proyecto de investigación, su principal objetivo fue la producción de conocimiento nuevo, pero en un nivel de importancia equivalente nos propusimos otro objetivo: avanzar en nuestra formación, asociando en esta empresa de conocimiento no sólo nuestros saberes y habilidades sino el compromiso de compartirlos a través de una organización del trabajo que lo favoreciera.

La estrategia de análisis lograda por el Equipo Interinstitucional es obra del conjunto de investigadores asociados al Estudio. Su punto de partida fue una propuesta que el Área de Sociología de las Universidades, del Departamento de Sociología de UAM-Azcapotzalco, sometió a consideración del conjunto en el ya lejano mes de

mayo de 1991. Esta misma Area de Investigación asumió la labor de coordinación del trabajo.

Una vez establecidos los parámetros del análisis, el proceso de operacionalización indispensable fue realizado por el Equipo de manera conjunta, así como los trabajos que asegurasen la factibilidad para su realización. El único proceso centralizado en la coordinación fue la codificación de los cuestionarios, debido a la obvia necesidad de asegurar la máxima coherencia en la traducción de información en códigos numéricos adecuados a su tratamiento en sistemas de cómputo.

Una vez obtenida la base de datos y el primer programa, el Equipo Interinstitucional organizó sesiones y modalidades colegiadas para el análisis de la información: esta tarea incluyó nuestra capacitación en el manejo automatizado de la información a través de un taller específico. Por último, este texto se ha redactado tomando como base los trabajos parciales de análisis desarrollados también de manera colegiada.

De este modo, garantizamos que a nuestra eventual contribución en el campo de conocimiento le acompañara un intenso proceso formativo y, por ese medio, intentar, a nuestro juicio con resultados satisfactorios, un modo de asociar investigadores para acrecentar nuestras posibilidades de trabajo. El aislamiento no es la mejor estrategia para enfrentar los grandes retos de investigación que se nos imponen.

Agradecimientos

Queremos agradecer el apoyo que nuestras instituciones nos brindaron para lograr alcanzar la meta conseguida. Se trató de un periodo largo que no coincidía con los ritmos de las evaluaciones periódicas y constituyó una batalla constante mostrar que los plazos de ciertas investigaciones son diferentes. Está disponible ahora el libro y podrá juzgarse si nuestra apuesta fue adecuada y fructífera.

A su vez, recibimos durante el desarrollo del Estudio un apoyo muy importante por parte de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Los recursos necesarios para reunir un grupo interinstitucional y hacer posible sus mecanismos de relación y trabajo no nos faltaron y aunque esto se debe a que la evaluación de las propuestas fue positiva, queremos dejar constancia del profesionalismo y el respeto absoluto a la libertad de investigación con que se nos asignaron. Especialmente reconocemos la capacidad administrativa y el apoyo académico del Mtro. Alberto Navarrete Zumárraga para lograr condiciones inmejorables a nuestro trabajo y, a su vez, el seguimiento atento, respetuoso y crítico que nos dió el Mtro. Antonio Gago Huguet, en ese entonces Subsecretario, pero fundamentalmente un hombre apasionado por la educación superior en México.

Un aporte importante para la edición de este libro nos fue asignado por el Programa Interinstitucional de Investigación sobre Educación Superior, con sede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en buena medida por el interés académico con el que su coordinador, Felipe Martínez Rizo, siguió nuestros empeños.

Ya la lista de autores de este libro da constancia de su naturaleza colegiada. En el ANEXO I el lector encontrará noticia pormenorizada de los procesos y de la naturaleza académica de las autorías y demás créditos al trabajo de muchas personas sin las cuales no hubiésemos podido lograr nuestros propósitos. A todos ellos nuestra gratitud y reconocimiento, especialmente a nuestros dos maestros en las lides de la investigación empírica: Rosa María Rubalcava y Fernando Cortés, asesores del Estudio y colegas en la convicción de la importancia del conocimiento fundado en el esfuerzo colectivo.

Queremos también dar las gracias a Noemí Uribe por su labor como asistente administrativo a lo largo del desarrollo de la investigación, pues este aspecto es muy importante en el tipo de proyectos como el nuestro, más aún si se realiza con la dedicación y el buen ánimo que siempre aportó.

Una vez redactada la primera versión de este libro y previamente a la reunión general en la que fue aprobado, solicitamos a nuestro colega Adolfo Mir una lectura crítica del mismo con el fin de contar con una mirada externa al proceso de investigación. A pesar de tener muchos compromisos de trabajo en ese momento, con la generosidad que lo caracteriza, Adolfo se dio tiempo para leer e hizo sugerencias que nos permitieron mejorar nuestro texto, cuestión que le agradecemos sinceramente.

Tenemos, por último, pero en primer lugar, una deuda enorme con quienes hicieron posible nuestro trabajo: todos y cada uno de los profesores que estuvieron dispuestos a responder nuestro cuestionario y lo hicieron no sólo dándonos su tiempo, sino parte de su propia experiencia vital en este oficio. Muchas gracias, colegas.

Equipo Interinstitucional de Investigadores
sobre los Académicos Mexicanos

Ciudad de México, enero de 1994

PRIMERA PARTE

I. ORIGEN Y DESARROLLO DEL CUERPO ACADÉMICO

El propósito central de esta parte del libro consiste, en primer lugar, en dar cuenta de la perspectiva del análisis con la que se realizó la investigación y que permite comprender las características del Estudio Comparativo.

En segundo lugar, se expondrán los rasgos generales de los académicos que estudiamos: sus antecedentes sociales, los procesos de incorporación e iniciación en la actividad académica y las noticias que sobre sus trayectorias y la situación en que desarrollaban sus actividades en 1992 hemos podido reconstruir.

CAPÍTULO 1 LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS

Como acontece con cualquier objeto de conocimiento, estudiar a los académicos mexicanos requiere de una estrategia de análisis para hacerlo observable. Es nuestro propósito exponer la que construimos en nuestra investigación. Iniciaremos con una breve consideración de la evolución del nivel de la educación superior en el periodo que va de 1960 a nuestros días, enfocando principalmente los cambios en lo referido a su personal académico.

Como ya hemos afirmado, las claves para la comprensión de este fenómeno expansivo no se encuentran si no rebasamos el nivel de sus modificaciones cuantitativas, de tal modo que es preciso enunciar las conjeturas con las que trabajamos.

Dedicaremos un espacio a la consideración crítica de los conceptos con los que han sido enunciados los procesos de generación del conjunto académico en nuestro país y con los que se ha intentado contribuir a su conocimiento, de tal modo que, a su tratamiento, le acompañe una breve noticia de los trabajos de investigación que sobre el tema se habían desarrollado en el momento en que acordamos nuestro enfoque de investigación.

Evolución de la educación superior mexicana: 1960-1992

Dar cuenta del importante proceso de cambio ocurrido en el nivel de la educación superior en México es una tarea que se ha emprendido con frecuencia y no es menester detenernos a detalle en su consideración, pues el objetivo es mostrar la forma en que concebimos los principales rasgos de este fenómeno como contexto general donde ubicamos nuestro trabajo de investigación.

Varios autores han realizado propuestas para comprender la compleja red de factores que se combinaron en la generación del cambio en la educación superior. (Mendieta y Núñez, 1980), (Rangel Guerra, 1983), (Fuentes Molinar, 1983 A, 1983 B, 1989), (Casillas 1987 y 1990), (Kent, 1987 y 1991), (Gil, 1987 y 1991 B). Estas referencias, aunque incompletas en atención a la gran cantidad de trabajos que han abordado el tema, son las que con más frecuencia hemos tomado en común en el Equipo Interinstitucional y, por éllo, han contribuido en nuestra comprensión de la transición en la educación superior nacional. Un esfuerzo sintético más reciente se puede encontrar en: (Casillas y de Garay, 1992) en donde los autores procuran, justamente, dar cuenta del contexto de la constitución del cuerpo académico en México.

No es sorprendente que el fenómeno de la expansión de la educación superior genere tan abundante material que intenta comprenderlo. Unas cuantas cifras nos muestran la magnitud del cambio si comparamos la situación de 1960 con la que se presentaba en 1992:

CUADRO 1
DATOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO
1960-1992

	1960	1970	1985	1992
Instituciones	50	115	271	372
Matrícula	78,000	225,000	840,000	1'126,805
Tasa de escolarización universitaria	2.7%	5.8%	13.5%	15%
Puestos académicos	10,749	25,000	79,000	113,238

Fuente: Para 1960: Solana, Fernando et. al.: Historia de la Educación en México, FCE, 1981.
El dato de puestos corresponde a 1961, pues el dato de 1960 no parece ser coherente.
Para los años de 1970, 1985 y 1992: Anuarios Estadísticos, ANUIES.

Si comparamos las cifras de 1992 con las de 1960, encontramos que en 1992 el nivel contaba con 322 instituciones más, 1'048,805 estudiantes adicionales, había elevado 12.3 puntos porcentuales su cobertura con respecto al grupo de edad ubicado entre los 20 y los 24 años y había generado 102,489 puestos académicos nuevos.

En otras palabras, en ese lapso, nuestro país generó, en promedio, 10 instituciones de educación superior y 3 306 puestos académicos cada año: si llevamos esta última cifra a su promedio diario, resulta que se necesitaron 9 puestos académicos cada día en el periodo.

Un crecimiento así, tan notable y realizado en un plazo relativamente corto, conduce a muchas preguntas que se pueden sintetizar en una: ¿Cómo, y con qué consecuencias, aconteció este proceso de expansión?

No cabe duda que la expansión de la educación superior mexicana estuvo en relación con las enormes transformaciones que ocurren en el país a partir de la década de los años cuarenta: en términos generales, en los últimos cincuenta años —como afirmó Federico Reyes Heróles— hemos pasado de vivir en el campo a vivir en las ciudades, de cocinar con leña a usar gas, de desplazarnos para conseguir agua a servirnos del grifo...

Las transformaciones de la educación superior no están aisladas de procesos de cambio tan relevantes como la urbanización, las modificaciones en la estructura de la producción y sus consecuencias en el empleo, las variaciones en la estratificación social, las relaciones políticas y, por supuesto, la ampliación de las oportunidades educativas en los niveles precedentes. La complejidad de los procesos enunciados y sus relaciones es enorme. El estudio del modo en que se articularon para producir un proceso de movilidad social tan importante, y sus consecuencias en la diversificación de las mentalidades y percepciones de la vida social mexicana, es tarea constante y reto en materia de investigación:

"... la mutación es enorme y el aprendizaje que ha implicado esta movilidad es impresionante. Los cambios acelerados son típicos de los tiempos que vivimos; las claves analíticas que permitan su ordenación se escapan, la cantidad de nuevos elementos, la manera específica en que se combinan no son claros y nos dejan con la sensación de insuficiencia en la comprensión de los asuntos que tratamos. Reconocer esta situación permite advertir que los procesos que se conjugaron en la transformación de la educación superior y, por supuesto, en otras dimensiones de la vida social son, en parte, producto de nuestra acción y también operan como fuerza que nos arrastra y dificulta su explicación" (Pérez Franco *Et Al.* 1991:325)

Aún reconociendo la complejidad del fenómeno expansivo en la educación superior en México, y que su explicación de fondo es tarea pendiente, es imposible considerarlo sin una serie de conjeturas generales que permiten ordenarlo así sea de manera provisional. Nosotros hemos trabajado orientándonos por las siguientes:

1. El crecimiento, y la celeridad con la que se presenta en algunas de sus etapas, es un elemento a considerar que no debe reducir el asunto a una simple cuestión de cantidad: se produce un proceso de transformación porque no sólo, ni principalmente, hay más instituciones, estudiantes, profesores o egresados, sino que se modifican las condiciones y los contextos estructurales en que se relacionan los actores de la vida universitaria; varían los procesos típicos en que están inmersos y, al mismo tiempo, se mantienen en relación con los modelos precedentes. Como resulta natural en los procesos sociales, su clave de interpretación pasa por reconocer la manera peculiar en que se relacionan los aspectos que cambian con los que perduran.

2. Nuestro conocimiento de la situación específica que caracterizaba a las instituciones de educación superior antes de la expansión no es suficiente, cuestión que conduce, con frecuencia, a inferirla como la simple oposición de la situación actual. Esta tendencia no es conveniente pues oculta la necesidad de los estudios históricos, indispensables para comprender la transformación.
3. El periodo 60–92 puede dividirse, en términos generales, en cuatro subperiodos: entre 60 y 69, la expansión se inicia a ritmos comparativamente lentos; entre 70 y 84 el crecimiento es vertiginoso y a partir de 1985 los indicadores del crecimiento decaen de manera pronunciada. Hasta 1990 la percepción de crisis en el sistema es generalizada, iniciándose en ese año una nueva etapa hasta nuestros días, caracterizada por el intento de dinamizar el nivel superior por la vía de la evaluación y su diferenciación en varios aspectos cruciales.
4. Entre 1970 y 1982 se conforma un sistema con varios rasgos característicos: a) su extensión es nacional; b) se transforma la composición social del estudiante; c) el nivel presenta rasgos de diferenciación cualitativa que pueden ser indicadores de una tendencia a la segmentación; d) salvo algunos casos, la expansión ha sido conducida a través de la conservación de las estructuras académicas tradicionales; e) se ha diversificado la oferta de estudios aunque predominan las áreas del sector terciario; f) en materia de financiamiento, el nivel presenta una alta concentración de los fondos provenientes del gobierno federal; g) puede advertirse con claridad la emergencia y desarrollo del mercado de trabajo académico y h) se presenta un fenómeno de complejización organizativa en las instituciones y el fortalecimiento de los actores burocráticos. (Fuentes Molinar, 1989). Estos ocho rasgos básicos, identificados por Olac Fuentes como los más característicos al final de la fase expansiva, se relacionan entre sí de manera complicada y permiten apreciar la diversidad existente al interior del nivel superior de la educación superior.
5. A partir de 1983, al presentarse la profunda crisis económica en el país y derivado del conjunto de políticas puestas en marcha para su enfrentamiento, las características expansivas pierden condiciones para su desarrollo y se inicia una fase de estancamiento e incertidumbre.
6. Desde los años sesenta, pero sobre todo a partir de 1970 y hasta 1982, la característica expansiva y diversificadora que se manifiesta en la multiplicación de instituciones, lugares para estudiar y puestos de trabajo académico se impuso, como lógica predominante, a las necesidades de regulación derivadas de la naturaleza específica de las organizaciones de educación superior, ya sean estas universidades o instituciones tecnológicas. Concebimos que la generación y desarrollo de este tipo de organizaciones implican plazos de constitución y ritmos de desarrollo que fueron sobrepasados por la urgencia de atención a la demanda. A nuestro juicio, la característica general de esta fase se enuncia adecuadamente como **expansión no regulada**. En términos de Metzger, en estos años el proceso de crecimiento y diferenciación de nuestro

nivel superior ocurrió conforme a la modalidad de crecimiento reactivo. (Metzger, 1987)

7. Si la expansión, no regulada de acuerdo a los plazos y ritmos de la generación y desarrollo de organizaciones académicas tan complejas, es una característica de buena parte del periodo 60–92, y si a partir de 1983 se presenta una tendencia al sostenimiento del nivel en los límites de la sobrevivencia más elemental, resulta poco claro que la explicación de su lógica central fuese la racionalidad modernizadora conducida por la burocracia estatal ni la derivada del desarrollo económico. Sin duda, ambos factores están de algún modo presentes, pero combinándose –y tal vez subordinados– a una lógica de “intercambio político” entre el Estado y los sectores medios como estrategia de fondo en la conducción del sistema. (Fuentes Molinar, 1989)

Con respecto al indudable crecimiento institucional de establecimientos privados en el periodo, sobre todo en los últimos años, consideramos que ha estado relacionado con el tipo de crecimiento de los sectores públicos y la percepción de su problemática por parte de diversos sectores sociales. Al patrón relativamente tradicional de generar alternativas de educación superior no públicas, derivado de necesidades específicas de reproducción de élites o confluencia en determinados códigos de valores religiosos, se ha añadido un tipo de oferta privada de servicios educativos superiores como alternativa a la inestabilidad y crisis, en ocasiones real y en otras aparente, de los establecimientos públicos. (De Garay, 1992) *se desarrolló un **

Estas siete consideraciones básicas al respecto del nivel de la educación superior, en las tres décadas pasadas, operaron como contexto general desde el cual hemos realizado nuestro trabajo de investigación. Como ya indicamos, se trata de conjeturas que tendrán que ser puestas en correspondencia con las investigaciones que se propongan explicar el proceso de transformación de la educación superior en niveles de profundidad mayores. Su exposición aquí, así sea de manera sintética, permitirá al lector ubicar nuestro punto de vista general del cual, necesariamente, derivan ciertas modalidades en el enfoque del estudio sobre los académicos.

La multiplicación de los puestos académicos

Ya señalamos que el indicador con el que contamos para referirnos al cuerpo académico de las instituciones de educación superior en México, es el que remite al número de puestos o plazas laborales que reportan las instituciones. A pesar de no ser un indicador confiable si lo empleamos como referencia al número de personas que laboran como académicos, puede ser empleado para estudiar la magnitud del crecimiento y las variaciones en la intensidad a lo largo del periodo 1960–1992.

Para acometer esta tarea, tomaremos como año base 1961, año en el cual las instituciones reportaron 10,749 plazas para el trabajo académico; en 1992, el mismo

indicador se ubicaba en 113,238 puestos: la diferencia es de 102,489 puestos nuevos que han sido generados en un plazo de 31 años. Ya indicamos que, en promedio, se ha requerido abrir 3,306 puestos cada año. Es preciso atender a las variaciones en la intensidad de este fenómeno en los años considerados; para ello, hemos revisado la serie anual de puestos reportados en varias publicaciones.

CUADRO 2
PUESTOS ACADÉMICOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
NIVEL LICENCIATURA
1961-1992

		1970	25,056	1980	69,214	1990	105,058
1961	10,749	1971	28,065	1981	72,742	1991	109,475
1962	12,100	1972	31,037	1982	77,209	1992	113,238
1963	13,200	1973	36,350	1983	79,934		
1964	14,373	1974	41,893	1984	92,926		
1965	13,712	1975	47,529	1985	95,779		
1966	16,137	1976	43,199	1986	91,183		
1967	16,500	1977	52,294	1987	97,139		
1968	17,323	1978	52,791	1988	100,965		
1969	19,300	1979	58,207	1989	104,207		

Fuente: Para 1961-1979: Casillas, Miguel Angel: Académicos: Lenta Transición hacia la modernidad. El Cotidiano núm. 28, 1989, con base en Solana, Fernando *Et Al.*: Historia de la Educación en México, FCE, 1981.
Para 1980-1992: Anuarios Estadísticos, ANUIES.

Como se puede apreciar en el cuadro 2, en la serie anual hay ciertas variaciones que no son del todo claras. Por ejemplo, la caída entre 1964 y 1965, el mismo fenómeno entre 1975 y 1976 y los súbitos incrementos entre 1969 y 1970, y 1979 y 1980. Las fuentes dicen dar cuenta del personal docente, pero a nuestro juicio remiten al número de plazas; sin embargo, aún en el supuesto de que se trate del número de plazas, ciertos cambios parecen deberse, más bien, a deficiencias en los registros. No está en nuestras manos resolver este problema, pero no cabe duda que la incertidumbre cuantitativa es un indicador del poco interés que el tema del personal académico ha tenido en materia de investigación durante muchos años.

A pesar de esta situación, y con todas las reservas del caso, el comportamiento de este indicador se corresponde relativamente bien con la subperiodización que hemos propuesto, para la evolución del nivel superior, en el inciso anterior: entre 61 y 70, fase de expansión lenta = 2.93 puestos por día; de 70 a 85, expansión acelerada = 12.92 plazas diarias; 85 a 92, fase de estancamiento y crisis en su

primera parte y de inicio del sistema de evaluación y diferenciación a partir de 1990 = 6.8 puestos cada día.

CUADRO 3
FASES DE LA EXPANSIÓN DE LOS PUESTOS ACADÉMICOS

Fases	Incremento absoluto	Incremento relativo	Puestos promedio por año	Puestos promedio por día
1960-1970	14,307	133.1%	1,589.67	4.36
1970-1985	70,733	282.3%	4,715.53	12.92
1985-1989	8,418	8.8%	2,104.50	5.77
1989-1992	9,031	8.6%	3,010.33	8.25
1960-1992	102,489	953.47%	3,202.78	8.77

Fuente: Gil, Manuel: "La conformación del cuerpo académico en México". Documento del proyecto: Educación Superior en América Latina 1990. Con base en Anuarios Estadísticos, ANUIES.

El cuadro 3 procura mostrar la variación en la magnitud del crecimiento de los puestos académicos. Como se puede apreciar, el 62% de las plazas académicas con las que el sistema de la educación superior contaba en 1992 fueron generadas entre 1970 y 1985, la fase que hemos llamado de expansión acelerada. Sin que los incrementos de la década anterior sean insignificantes, queda claro que en esos 15 años es cuando la multiplicación de los puestos es más intensa.

Los años posteriores son el lapso en que la crisis impacta a la generación de puestos en comparación con la fase previa; no fechamos el inicio de esta fase en 1982 en coincidencia con el estallido de la crisis económica general, pues en materia de generación de puestos ésta parece impactar hasta 1985, año en el cual, por otra parte, muchas instituciones de educación superior —especialmente las del sector público— se vieron precisadas a realizar recortes de personal académico, preferentemente en las modalidades de contrato no definitivo. No obstante, el incremento de puestos no se detiene y resulta superior al ocurrido en los sesenta, cuestión que llamó la atención del equipo del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación que en 1990 realizó una evaluación de la educación superior mexicana. (Coombs, 1991)

A pesar de las limitaciones que presenta la información disponible, los incrementos de puestos académicos muestran la relevancia del fenómeno.

Conjeturas básicas en torno al cuerpo académico en México

Esta mirada, un poco más a detalle, del proceso de conformación del cuerpo académico mexicano en las tres décadas pasadas, operó en los momentos de construcción de nuestro proyecto de investigación y nos permitió establecer varias conjeturas específicas al respecto de su constitución.

Como resulta lógico, la celeridad en la conformación del propio nivel de la educación superior impactó a su correspondiente espacio laboral y a sus procedimientos de ingreso, desarrollo y permanencia. Es probable que los mecanismos de incorporación e iniciación en la actividad académica sufrieran modificaciones importantes, al menos en las siguientes dimensiones:

- a) variaciones significativas en los procedimientos de reclutamiento, incorporación e iniciación en las actividades académicas. No sería extraño que, en los años de mayor fuerza expansiva, hubiesen ocurrido fenómenos de relajamiento en las normas de acceso a este rol social y, a su vez, que las percepciones al respecto del estatus de esta ocupación iniciaran un proceso de cambio, tanto para sus actores como para el resto de los sectores sociales atentos a esta dimensión de la actividad educativa. Una vez estallada la crisis, paulatinamente las normas generales para regular los accesos y las condiciones de la actividad académica fueron concebidas como parte de las agendas en las instituciones: en muchas, se legislaron estos procesos de manera detallada aunque la afluencia relativamente masiva de académicos ya había pasado.
- b) variación relevante en la relación de oferta y demanda de puestos y personas, lo cual pudo implicar, en las fases de mayor expansión, un descenso en la competitividad de los mecanismos de ingreso, pues, sobre todo en el periodo 70 - 85, parece haber operado un esquema de mayor cantidad de puestos que de personas habilitadas para ocuparlos. No dejemos de lado que, en esos quince años, se abrieron 70,733 puestos nuevos, cifra equivalente al 62.46% del total de puestos en 1992. Esta situación de exceso de puestos y escasez relativa de personas capacitadas para su desarrollo, no fue homogénea si consideramos la diversidad de campos del conocimiento que se cultivan en las instituciones de educación superior: al parecer, ocurrió de manera más aguda en los campos disciplinarios que se ampliaron en mayor medida para dar cobertura a la demanda social. Por su parte, aunque ha seguido creciendo el espacio laboral de la educación superior, ya hemos visto que la intensidad de su expansión disminuye en los últimos años; este fenómeno, asociado al estrechamiento de otros mercados laborales susceptibles de ser atractivos para el personal con la certificación necesaria, sobre todo en el sector público, genera una situación inversa: son más abundantes las personas que desean acceder que las plazas disponibles, cuestión que conduce a un aumento en la competitividad y a la posibilidad, bastante frecuente, de elevar los niveles de certificación para la incorporación.

- c) las variaciones anteriores hacen probable una situación de fragilidad disciplinaria en un gran conjunto de nuevos académicos. Los plazos necesarios para la consolidación del saber disciplinario específico, en la enorme variedad de campos del saber que se desarrollan en las instituciones, no parecen haber coincidido con la celeridad de las incorporaciones para atender a una demanda estudiantil creciente cada nuevo periodo escolar. En muchos casos, seguramente, el tiempo transcurrido entre el abandono de la condición de estudiante y el arribo a la de profesor fue nulo y, en otros, ambas condiciones convivieron durante varios años.
- d) a la fragilidad en la consolidación de la formación en las disciplinas o profesiones específicas, le pudo acompañar otra: la que se refiere a las destrezas para un trabajo de comunicación del conocimiento, esto es, una incipiente o casi nula experiencia en las labores de docencia. Más probable aún es la imposibilidad, dados los ritmos, de que muchos académicos recién incorporados tuviesen experiencia en labores de investigación.
- e) todas estas conjeturas se acompañaban de otra, muy importante para la construcción de nuestra estrategia de análisis: esta visión general, con base en la expansión de los puestos en la escala de observación nacional, debe ser puesta en cuestión y encontrar múltiples matices si atendemos a varios factores de diferenciación presentes en el fenómeno: entre otros, podemos mencionar **la región** del país pues, por sólo mencionar un aspecto, la dotación de personas en condiciones de ser llamadas al trabajo académico es variable entre regiones; **el tipo de institución** ha de considerarse también, pues las condiciones para el acceso y el desarrollo de los académicos no fueron homogéneas si atendemos a la gran cantidad de instituciones que existían o se iban generando por todo el país; otro factor de variación lo aporta la diferente afiliación a **las áreas de conocimiento**, pues contienen modos de organizar su trabajo que no son reducibles a un sólo modelo, a pesar de la expansión o la crisis general en que se desenvuelvan. A estos factores de diversidad, habría que añadir la gran variación de **condiciones de trabajo**, que van desde el tipo y tiempo de contrato, hasta la polaridad entre la estabilidad absoluta en el empleo y su contraste con el profesor con contrataciones temporales de corto plazo.

En fin, lo que queremos indicar en este momento es que a las conjeturas generales sobre la conformación del cuerpo académico en México les acompañó, desde el principio en nuestro Estudio, una prudente —y a la postre súmamente fértil— noción de factores de diferenciación. Por supuesto, los factores de diferenciación se pueden combinar de múltiples maneras: por ejemplo, en una misma región del país existen variedad de instituciones que contienen referencias muy diversas a las áreas del conocimiento, variedad de condiciones de trabajo y, más aún, plazos y ritmos diferenciales en sus procesos de constitución. La diversidad, entonces, es una nota distintiva fundamental en una investigación sobre los académicos mexicanos.

Los académicos como objeto de conocimiento en México

El reconocimiento de que nuestro saber al respecto de los académicos es insuficiente, no significa que este tema hubiese sido por completo ignorado en nuestro país y, mucho menos, en el extranjero. Con base en investigaciones precedentes y diversos estudios que estuvieron a nuestro alcance, pudimos conformar, en buena medida, nuestra estrategia de análisis.

No es el caso hacer, en este espacio, una exposición pormenorizada del estado de la cuestión en materia de investigación sobre académicos en México. De hecho, en el contexto de los trabajos preparatorios para el II Congreso Nacional de Investigación Educativa, un grupo de colegas ha realizado un esfuerzo importante para aproximarse al estado del conocimiento en esta materia, texto que se encuentra disponible y puede ser consultado para un mejor conocimiento de las líneas de investigación desarrolladas en la década de los ochenta. (García Salord *Et Al.* 1993).

Sí es preciso, de manera sintética, reconocer los antecedentes de investigación que formaron parte del contexto en el que concebimos nuestro estudio. De la mano de este tema, podremos argumentar los alcances y límites de ciertos conceptos que han sido propuestos para indagaciones similares y que, como es lógico, contribuyeron mucho a la precisión del planteamiento de análisis que orientó el trabajo.

Meses antes del arranque de la investigación, se reunieron en la UAM-Azcapotzalco un conjunto de investigadores que desarrollaban trabajos en torno a los académicos mexicanos. El fin de esa reunión fue conocer las diversas concepciones y métodos y, en la medida de lo posible, debatir en torno a sus alcances.

Una de las modalidades de trabajo que en ese entonces era desarrollada, ubicaba su origen en la confluencia entre investigadores interesados en el tema y la necesidad institucional de mejorar la información al respecto de su personal académico. Esto daba como resultado la posibilidad de realizar censos académicos, cuya conducción recaía en investigadores sin estar del todo libres de la tendencia institucional por convertir la información en diagnóstico o material para realizar evaluaciones. En dicha reunión conocimos los trabajos que se desarrollaban en la Universidad Autónoma de Puebla— con la conducción del Centro de Estudios de la Universidad:CEU—y en la Universidad de Guadalajara —coordinados por el Centro de Investigaciones Educativas :CIE—. (CEU, 1993; Villa Lever, 1993)

En ambos esfuerzos, así como en los trabajos similares desarrollados en la UNAM —a través de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAPA)— resultaba claro que la información obtenida era muy relevante, pero, al no derivar exclusivamente de un plan analítico con fines de investigación, podía cargar innecesariamente de información no crucial buena parte de los resultados, dificultando su tratamiento; o bien, excluía aspectos considerados sin importancia o inadecuados desde la perspectiva de las autoridades. En síntesis, estos esfuerzos, sumamente importantes, al estar orientados en parte por necesidades de planeación institucional en el camino de realizar diagnósticos o evaluaciones, no habían contado con la

suficiente flexibilidad para incluir aspectos que interesan a los investigadores y que a las autoridades les pueden parecer innecesarios y, en algunos casos, una vez aplicados, el acceso a la información no ha resultado del todo libre para los fines de la investigación.

En esa reunión, se presentaron también los avances en la investigación que desarrollaba el Área de Sociología de las Universidades, del Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco, al respecto de los procesos de incorporación y desarrollo de los académicos en un departamento universitario. El alcance cuantitativo de este estudio no tenía comparación con los censos comentados antes; su objetivo no era algún tipo de generalización, sino la puesta a prueba de una estrategia de análisis en un caso específico. (Gil *Et Al.* 1992)

Otro tipo de trabajos, reseñados en esa ocasión, buscaban a través de métodos etnográficos aproximarse a los procesos en los que estaba inmersa la actividad académica, con el fin de señalar las dimensiones más relevantes en la constitución de la identidad de este actor de la vida universitaria.

Esta reunión de equipos de investigación e investigadores interesados en el tema de los académicos en México, realizada en 1990, constituye un antecedente del trabajo de investigación que emprendimos a partir de 1991, pero, por supuesto, no fue posible reunirnos con todos los investigadores que trabajaban el tema o lo habían cultivado con anterioridad. Sin que estuviesen presentes en la reunión, en ese entonces conocíamos varios trabajos que habían abordado la problemática de los académicos en nuestro país.

En 1986, aparecen publicados dos artículos de Rollin Kent Serna (Kent 1986 A y B). En ellos, puede apreciarse un cambio en el modo de referirse al tema de los académicos: ya no sólo se advierte que con el proceso expansivo de la matrícula ocurrió un fenómeno de crecimiento acelerado del personal académico, cuestión que, entre otros, había sido advertida por Olac Fuentes Molinar y Gilberto Guevara Niebla (Fuentes Molinar, 1986) (Guevara Niebla, 1986), sino que el autor se propone explorar analíticamente las condiciones nacionales para el surgimiento del mercado académico y la profesión académica. Kent sitúa estos aspectos como el eje de sus trabajos y en uno de ellos no sólo emplea información secundaria o censal, sino que presenta su argumentación apoyada en un estudio realizado en una Escuela Nacional de Estudios Profesionales, ENEP-UNAM, con base en entrevistas a profesores.

A nuestro juicio este es un trabajo que rompe el límite, en ese entonces establecido, que no rebasaba las fuentes de información secundarias o las elaboraciones censales específicamente en el nivel de licenciatura. No sólo por esto, sino por la continuidad que Kent le da al tema en su libro posterior (Kent, 1990), especialmente en el capítulo dedicado al mercado académico y su epílogo sobre las culturas académicas, lo consideramos un trabajo precursor en este campo.

Otro trabajo de investigación previo al que ahora presentamos, fue realizado en el marco del Estudio de Políticas Comparadas en Educación Superior en América Latina, coordinado por José Joaquín Brunner y con la dirección, para el caso mexicano, de

Olac Fuentes. Una parte de este esfuerzo consistió en la exploración de las características del cuerpo académico mexicano y algunas líneas generales al respecto de su desarrollo a partir de los años sesenta. Con base en la información al respecto de los puestos académicos, se pudo proponer una periodización para este fenómeno y sus variaciones al realizar un análisis entre los diversos sectores institucionales. (Gil Antón, 1991) En este trabajo se observa un cambio que posteriormente será tratado con algún detalle: a las nociones de mercado y profesión académica no se les otorga el peso equivalente al asignado por Kent. Más bien se adopta otra noción, más descriptiva, en atención a la reflexión sobre los compromisos teóricos derivados de su empleo: la propuesta de reconstrucción del cuerpo académico.

Como ya afirmamos anteriormente, a los trabajos censales desarrollados en Puebla y Guadalajara les acompañaba, como antecedente de nuestro estudio, el trabajo del Área de Sociología de las Universidades. La reconstrucción de los procesos de incorporación al Departamento de Sociología de una centena de académicos, así como la comparación entre sus condiciones de acceso y las prevalentes en 1990, mediante la cual era posible establecer conjeturas al respecto de trayectorias y modalidades en el comportamiento de los actores en este segmento del espacio ocupacional, operaron como elementos en la elaboración de la estrategia de análisis en el estudio comparativo. (Gil *Et Al.* 1992) Ya se encontraban en proceso, en ese entonces, dos trabajos de investigación más, orientados por una estrategia de análisis similar: en un caso, se trabajaba con un departamento académico ubicado en una universidad privada y, en el otro, se comparaban los resultados del trabajo en Sociología de UAM-Azcapotzalco con un estudio en el departamento de Administración del mismo establecimiento. (De Garay, 1992 y Cárdenas, 1991)

Una buena parte de los trabajos de investigación a los que hemos hecho referencia como antecedentes de nuestra aproximación en el Estudio Comparativo, remiten a una serie de autores y a sus propuestas para el análisis de los académicos. Dedicaremos la siguiente sección a la consideración de sus aportes y el modo en que han sido retomados en la elaboración de nuestra perspectiva analítica en el estudio.

Compleja transición: profesión y mercado académicos

Sin duda, un autor muy influyente en el estudio de los académicos en México es José Joaquín Brunner. En su libro: *Universidad y Sociedad en América Latina*, (Brunner, 1987), propone una polaridad como elemento de base en la comprensión de las relaciones entre la universidad y la sociedad en nuestros días: ubica los problemas modernos de nuestras instituciones en el contexto de una transición muy compleja entre la universidad tradicional y la moderna.

Expone, en las páginas iniciales, las características de la universidad tradicional: tenía como propósito "formar al hombre culto, no al especialista". De esto se sigue que en ella se ejerce una "pedagogía de la cultivación encaminada a educar para

posiciones de estatus más que para el mercado; a transmitir un estilo estamental de vida; a revelar, bajo la forma de un carisma, un capital cultural heredado" (Brunner, 1987; 11) Este modelo, concebido como la encarnación de una idea de universidad, no sólo estuvo presente, como fenómeno generalizado, en la Europa del siglo XVIII, sino que "tuvo su contrapartida en la universidad tradicional de América Latina":

"Esta última congregaba a un reducido número de estudiantes, la mayoría de ellos provenientes de los círculos aristocráticos y burgueses, en tanto que amplios sectores de la población se encontraban excluidos del alfabetismo y la escolarización. En este modelo tradicional latinoamericano, unos pocos establecimientos universitarios concentraban en torno de sí todas las funciones que a la época se identificaban con la enseñanza superior. La diferenciación institucional de esas universidades era baja y una alta proporción de los alumnos seguía las carreras prestigiosas: abogacía y medicina. En fin, "la educación superior era concebida en términos de agencia destinada a formar la élite dirigente, fundamentalmente la élite política". (Brunner, 1987; 12)

La supuesta encarnación de una idea de universidad ocultaba la organicidad de esta institución con los sectores hegemónicos en las diferentes sociedades. El paso de su concepción como modelo encarnado al reconocimiento de la complejidad de factores sociales e intereses que la constituyen pudo ser dado en la medida en que:

"la universidad perdía su conexión orgánica con el reducido grupo que hasta entonces le había proporcionado sus alumnos; a medida que otros grupos disputaban el derecho a acceder a ella y reclamaban una formación útil y especializada, es decir, *certificados* que sirvieran para ascender socialmente a través del escalamiento de posiciones ocupacionales; a medida, en suma, que la universidad empezaba a modernizarse y que cambiaba su función social, fue resultando claro que ella no obedecía a un diseño modelístico". (Brunner, 1987, 14)

La transición señalada por Brunner y el esquema de análisis general que propone en su obra ha sido muy útil en el ordenamiento de la problemática de la educación superior en nuestro país. Obviamente, su escala de observación referida al subcontinente y el empleo de los tipos que brevemente hemos referido requieren, por un lado, ser ajustados a los diversos casos nacionales y, por el otro, con investigación histórica precisa utilizar los tipos como instrumentos metodológicos para generar hipótesis específicas en la diversidad de procesos nacionales. (Pérez Franco *Et Al.* 1991; 330-337)

Para Brunner, como ya hemos señalado antes, uno de los rasgos propios de la modernización de las universidades se encuentra en el surgimiento de la profesión académica: si seguimos en el nivel abstracto de los tipos, resulta lógico que en la

universidad tradicional predominara, como actor del proceso de docencia, un tipo de personal cuyo centro de interés profesional y fuente de ingresos y prestigio no estuviese ubicado en el interior de las instituciones universitarias: por el contrario, era en el ejercicio de su profesión específica donde residían y la presencia en la actividad docente, en todo caso, complementaba y reforzaba una identidad que se afianzaba en el exterior de las escuelas de educación superior. Este tipo de personal docente, predominante en la fase tradicional de la universidad latinoamericana, puede ser llamado, no sin cierta dosis de confusión, *catedrático*. La confusión proviene del sentido que este término tiene, por ejemplo, en el modelo universitario alemán, en cuyo caso refiere a una dedicación centrada en la universidad, como líder y autoridad –en determinada cátedra– de las labores de docencia e investigación.

Teniendo cuidado del sentido que se le otorga al término *catedrático*, como un actor universitario cuyos ejes de referencia son básicamente externos al entorno de las instituciones, podemos apreciar el contraste de la figura que se propone como adecuada en la universidad moderna: el *académico*. Este actor encuentra en el interior de las instituciones sus referentes básicos de interés, ingresos y prestigio. Establece con las instituciones relaciones laborales que tienden al “full time” –la jornada completa– y, en general, sus funciones no se reducen a la impartición de clases sino que abarcan otras actividades asociadas a la docencia y, en no pocos casos, referidas a la investigación y la difusión de los conocimientos.

Tanto en el contraste entre la universidad tradicional y la moderna, como en el que se ha derivado entre el *catedrático* y el *académico*, la condición de posibilidad de su fertilidad radica en sostenerlos como elementos generales de ordenamiento analítico: si se les supone como elementos mecánicos de aplicación, perdemos la ventaja fundamental de su postulación, esto es, su empleo para, a contraluz de su carácter típico, confrontarlos con la investigación específica y generar hipótesis que den cuenta del modo peculiar en que han ocurrido las transiciones en determinadas sociedades y niveles institucionales. (Casillas, 1990)

Lo que toca más precisamente a nuestro objeto de estudio, y que tuvo un papel importante en la elaboración de la estrategia analítica, fue la búsqueda de información que convalide o modifique la transición propuesta entre los *catedráticos* y los *académicos*: establecida a nivel general, sobre todo en cuanto a la importancia de los académicos y los rasgos asociados a la centralidad de sus vínculos con la vida universitaria, nos propusimos observar en qué medida se encuentran presentes en las instituciones mexicanas y sus variaciones entre los diversos sectores institucionales y campos de conocimiento. A su vez, lógicamente, esto nos podría colocar en condiciones de observar la persistencia de modalidades más cercanas a los *catedráticos* y sus modificaciones en el lapso estudiado.

En el contexto de esta compleja transición entre universidad tradicional y moderna, dos conceptos suelen emplearse en relación con la situación de su personal académico: profesión y mercado académicos. También los tomamos en cuenta en el proceso de elaboración de nuestra perspectiva para el estudio.

Decir profesión implica, de manera sintética, que los sujetos que se identifican como grupo por el cultivo y especialización en cierto saber – o en determinado saber-hacer – logran: a) una creciente independencia respecto a las autoridades políticas y administrativas; b) el control del acceso a su desempeño y de los procesos de promoción que les son aplicables; c) autonomía respecto a las normas que rigen el adiestramiento y desempeño de sus miembros, tanto en el ámbito de la certificación formal como en los criterios de evaluación del desempeño y, por ende, de distribución del prestigio; d) la definición de un *ethos* propio de la profesión que hace posible una homogeneidad de valores entre los integrantes y, e) la emergencia de una ideología elitista del deber, referida al bien de otros como eje de la responsabilidad, de la que deriva la legitimidad para reivindicar la autonomía e independencia de la profesión ante la sociedad y las instituciones. (Brunner y Flisfisch, 1989) (Brunner, 1990)

En el caso de la profesión académica hay un elemento singular, pues en las sociedades modernas se ha impuesto, como regla para la ocupación de múltiples cargos en la división del trabajo, la obtención de certificados. La profesión académica participa en esta cuestión de manera relevante, de tal modo que no sólo interviene en el control de su propia reproducción, sino que indirectamente se constituye en juez para la determinación de las oportunidades de empleo de otras profesiones. (Halsey y Trow, 1971)

Otro rasgo peculiar de la profesión académica radica en su heterogeneidad, cuestión que indica muy bien Burton Clark al llamarla una profesión “rara”, derivada esta característica del gran conjunto de referentes disciplinarios a los que se remiten los académicos: desde la A, donde se encuentra la Arquitectura o la Astrofísica, hasta la Zología, podemos pasar por casi todo el abecedario para ordenar las diferentes afiliaciones disciplinarias. Es por ello que Clark señala que la profesión académica está inmersa en una tensión peculiar: cada académico se vincula con un campo específico del saber – disciplina en sentido amplio – al que está *afiliado*, pero al mismo tiempo, está *adscrito* a un establecimiento de educación superior determinado. Más aún, mientras la referencia disciplinaria opera como fuerza centrífuga, en el sentido que el académico buscará sus interlocutores sin respetar las fronteras de los establecimientos, la adscripción al establecimiento opera como elemento centrípeto, procurando contenerlo. (Clark, 1987 C)

El *ethos* de la profesión académica tiene que surgir, entonces, de la tensión entre las normas de las diversas disciplinas y lo estatuido en las también variables modalidades de organización del trabajo en los distintos establecimientos:

“Por ello, su situación es fundamentalmente distinta de cualquier otra profesión, en tanto su característica central es la heterogeneidad disciplinaria, antes que la intergación alrededor de normas, valores y actitudes que se presentan en otras profesiones, cuya particularidad central es la homogeneidad disciplinaria, a pesar de la posibilidad de múltiples especializaciones dentro de ellas. Aquí cabe hacernos la pregunta respecto de cuáles son, si existen, las

normas, valores y actitudes compartidas que se derivan del carácter mismo de la academia y cuáles son las que los diferencian en función del desarrollo y perspectiva disciplinaria" (Pérez Franco *Et Al.* 1991)

¿Se trata de una profesión académica o de múltiples profesiones de acuerdo a las afiliaciones disciplinarias? Becher ha planteado dimensiones en que se pueden distinguir diferentes formas que asume la actividad académica: de acuerdo a las disciplinas, se presentan diferencias tanto en las formas de iniciación en la profesión, como en el rango e intensidad de los contactos profesionales, así como en los patrones de publicación, la distribución de recursos y responsabilidades, el ejercicio interno del poder, los criterios de prestigio y las formas de actualización. (Becher, 1987)

En cierto modo, la profesión académica puede ser concebida como una confederación de "tribus", pues cada una de las disciplinas cuenta con su "idioma", sus procesos de socialización y normas específicas. ¿Qué es lo común para que, en cierto nivel de consideración, sea una profesión y cómo se relaciona la diversidad con un *ethos* general? La cuestión permanece abierta.

Estas consideraciones sobre la profesión académica estaban presentes en nuestro esfuerzo por generar una estrategia de análisis, acompañadas de ciertas preguntas que derivaban de nuestro conocimiento previo sobre los académicos mexicanos. Entre otras, podemos señalar las siguientes:

¿Qué hacer, en el caso mexicano, si sabemos que la proporción de personal académico en condiciones profesionales, esto es, con contratos de tiempo completo ha sido, desde 1966 hasta la fecha, minoritaria aunque creciente? En efecto, en 1966 la proporción de tiempos completos en la planta académica era de 6.9%. En 1981, la proporción había subido al 18.1% y, como ya señalamos, en 1992 se encuentra en 27%. (Gil Antón, 1991 A) De la mano de estas cifras podríamos decidir estudiar solamente a este sector profesionalizado, pero como los puestos no coinciden con las personas, nada nos garantizaba estar en lo correcto, pues algunos colegas, al combinar diversas modalidades contractuales, podrían estar en condiciones de profesionalización, desde lo que hemos llamado un académico de "tiempo repleto" merced a la acumulación de contratos "por horas", hasta el caso de un sector relevante de "medios tiempos", que en 1992 ya significaban un 8% del total.

Por otra parte, no podíamos ignorar que como resultado de la crisis económica, el término "tiempo completo" había perdido precisión: no significaba, en todos los casos, una dedicación exclusiva ni concentrada en las instituciones de educación superior.

Otra pregunta nos inquietaba: ¿Hasta qué punto era adecuado, en un estudio sobre los académicos mexicanos, concentrarnos sólo en su sector con indicadores de profesionalización, habida cuenta de que el 65% de los puestos, en 1992, correspondía a la modalidad de contratos "por horas"? Nos pareció inadecuado cerrar el objeto de este modo, cuestión que no implica dejar de reconocer la importancia de observar, con detenimiento, al conjunto de colegas que estuviesen en condiciones de centralidad en la actividad académica.

Otra cuestión fue relevante y se encuentra en relación con estos aportes al respecto de la profesión académica. Si se le considera como una profesión "fragmentada" en la medida en que los referentes disciplinarios son tan heterogéneos, resulta adecuado pensar en el impacto que la velocidad en la conformación del cuerpo académico en México produjo en la profesión, esto es, ¿hasta qué punto la expansión no regulada enfatizó, por encima de la diversidad disciplinaria, la vinculación con los establecimientos? ¿Cuál es el eje de atracción fundamental en los periodos de mayor expansión y, en caso de ser los establecimientos, qué consecuencias tiene el predominio del contrato y su fuerza centrípeta y la eventual debilidad de la afiliación disciplinaria? En los estudios de la profesión académica en países desarrollados, es tal la fuerza de la afiliación disciplinaria que ante la disyuntiva de cambiar de establecimiento o de disciplina la mayoría de los académicos no duda: el cambio de establecimiento para continuar en el desarrollo de la disciplina es predominante, cuestión que explica, en cierto modo, una tasa de movilidad entre establecimientos mucho mayor a la nuestra. (Becher, 1987)

Aunque hay razones para sostener, como conjetura en el caso mexicano, el predominio del vínculo contractual y la debilidad de la afiliación disciplinaria – en muchos casos reducida a la afiliación a una pequeña parte del currículum, probablemente obsoleto en comparación con el desarrollo de cierta zona del saber – resulta igualmente interesante observar si este fenómeno ocurrió sin variación entre las diferentes disciplinas, apabulladas –por así decirlo– por el proceso expansivo, o si, como resulta más probable, aún en fases expansivas o de crisis aguda, la afiliación disciplinaria juega un papel diferenciador en las modalidades de la vida académica en México.

Derivado de estos estudios, nuestra estrategia de análisis contó con una clara intención de hacer observables las diferenciaciones disciplinarias y, por otro lado, abrir el estudio al conjunto del cuerpo académico teniendo presente la pertinencia de un estudio específico de su sector profesionalizado.

Consideremos ahora otra noción importante en el estudio de los académicos: a saber, la conformación de un mercado laboral específico.

Para un buen número de los autores que han estudiado los cambios en los sistemas educativos superiores en los años que siguen al fin de la Segunda Guerra Mundial, resulta importante registrar el fenómeno de la creación –o expansión– de los espacios laborales para el desarrollo de la actividad académica.

Podemos entender por mercado académico varias cuestiones: por un lado, a la relación de oferta y demanda institucionalizada de saberes, certificados y grados, aspecto que nos remite a un proceso de intercambio entre diversos sectores sociales que los demandan y las instituciones especializadas en ofrecerlos. Hay otro sentido, que es el que a nosotros nos importa destacar, y que refiere a las estructuras de oportunidades laborales y circuitos institucionalmente configurados, con formas organizativas y *ethos* propios, en cuyas redes se conforman carreras, aspiraciones, intereses y clientelas para un amplio conjunto de personas. (Brunner y Flisfisch, 1989) (Kent, 1987) En este caso, la noción de mercado académico apunta a un espacio

ocupacional específico, generado por la expansión y diferenciación de los sistemas educativos superiores, en el cual es posible, dada su configuración pautada y jerárquica, desarrollar trayectorias profesionales.

Si empleamos esta noción en una escala de observación que agrega al conjunto de instituciones de educación superior en un país determinado, podemos apreciar sus características: procedimientos generales de acceso, criterios y modalidades de ascenso en la jerarquía, procesos pautados para la movilidad entre niveles y diferenciación, por niveles, de tareas, ingresos y cuotas de prestigio.

Al pasar a un nivel de observación más detallado, esto es, en la escala de la multitud de establecimientos que componen al espacio laboral académico general, advertimos en cada institución formas peculiares para el desarrollo de las carreras académicas. Estas modalidades particulares son, a su vez, matizadas por la diferenciación disciplinaria existente en las instituciones específicas.

Podríamos concebir a los espacios laborales, a nivel de establecimiento, como segmentos institucionales del mercado ocupacional académico general. En cada uno y, al agregarse, en un nivel general, se generan circuitos de movilidad y polos variables de atracción para miles de personas que, en su interior, establecen estrategias y pugnan por el control de ese espacio y de sus relaciones con otros mercados y arenas de negociación.

Con razón, Brunner sugiere que la conformación de un mercado académico es un aspecto crucial de la modernización universitaria: no sería posible sin la nueva división del trabajo en torno al conocimiento que descansa, sobre todo, en la especialización de las diversas disciplinas en el contexto de los espacios universitarios. El nuevo tipo de profesional que opera en ese mercado encuentra, en las instituciones de educación superior, un espacio lo suficientemente amplio y diversificado para el desarrollo de sus expectativas laborales de largo plazo. De ser, antaño, un elemento de referencia parcial para diversos profesionistas, como complemento de estatus en sus trayectorias ancladas en los mercados profesionales como centro de gravedad, el mercado académico se desarrolla de tal modo que "se convierte en meta de vastas capas de intelectuales".

La noción de mercado académico es muy interesante y sin duda ha de tomarse en cuenta en una investigación sobre los académicos mexicanos, pero es menester considerar varias cuestiones con el fin de no abusar de su empleo: por ejemplo, si bien hay evidencia que confirma la expansión del circuito ocupacional académico, como fenómeno asociado al crecimiento del nivel superior a partir de 1960, sería aventurado suponer que la expansión lo produjo como una novedad radical. Brunner señala que es necesario reconocer, en fases previas a la modernización de las universidades, ciertos "enclaves de profesionalización", esto es, espacios que en el contexto general de la universidad tradicional, habían sido abiertos para el desarrollo de carreras académicas con eje fundamental en las labores de docencia e investigación al interior de las instituciones. En estos enclaves se desarrollaba una forma de relación laboral, si se quiere incipiente, que se ajusta a la noción de mercado antes expuesta. Es necesario

contar con información al respecto de la cantidad y extensión de modalidades similares, en las décadas que anteceden a la expansión, con el fin de dilucidar si se trata, en el caso mexicano, de una generación en correspondencia con la fase expansiva o, más bien, de una ampliación en el contexto del crecimiento del conjunto institucional del nivel.

Por otro lado, no es trivial el hecho de la preminencia de las modalidades de contratación parcial en el caso mexicano. Como ya vimos, en 1992 el conjunto de puestos de tiempo completo y medio tiempo, a nivel nacional, significaban una proporción del 35%. En México, a la agregación de tiempos completos y medios tiempos se le denomina "personal de carrera", cuestión que alude al conjunto de personas en condiciones de desarrollar, de manera concentrada, sus trayectorias en el espacio ocupacional del nivel superior. Casi dos tercios de los puestos corresponden a la categoría de "tiempos parciales" o "contratos por horas", y aunque la reiteración de varios puestos en una sola persona es posible, los datos advierten que sólo un conjunto de académicos se encuentra en condiciones de profesionalización que se compadecen con la noción de mercado reseñada: ¿Sería oportuno reducir el estudio de los académicos a su sector profesional, en términos de contratación, para observar, con toda propiedad, las características de su espacio laboral específico? ¿No resultaría mejor considerar en el estudio al conjunto de modalidades de contratación, incluyendo a los puestos por horas, con el fin de estudiar también al sector que, aparentemente, no tiene su centro de dedicación fundamental en los establecimientos de educación superior?

Nosotros optamos por la segunda. El conocimiento de los académicos en México no se ha desarrollado de tal manera que ya contásemos con elementos descriptivos suficientemente claros para tomar decisiones de recorte previas, derivadas del grado de profesionalización o del grado de centralidad en el mercado académico. Por esta razón, sin desconocer la importancia analítica de las nociones de profesión y mercado académico, nuestro estudio se dirige a la reconstrucción de los procesos de génesis y evolución del **cuerpo académico** del nivel superior en México y a las modalidades de su situación actual.

Aunque nuestras reflexiones procuran estar en sintonía con otros estudios que han delimitado sus objetos como el desarrollo de la profesión académica y su mercado laboral específico en otros países, el estado del conocimiento en el nuestro parece más propicio al tratamiento del cuerpo académico, concebido como el conjunto de personas vinculadas contractualmente con alguna institución de educación superior y cuyo contrato contenga, al detallarse, labores de docencia en el nivel de licenciatura.

Nos propusimos estudiar, de manera comparativa, los procesos de conformación del cuerpo académico y su situación en 1992. Por supuesto, desde los primeros debates que nos condujeron al proyecto del estudio, advertimos la importancia de obtener información al respecto de las condiciones laborales en que se desempeñan los integrantes del cuerpo académico, así como sus referentes disciplinarios, cuestión que nos permite recuperar dimensiones de análisis que tienen que ver con el tipo específico

de mercado laboral que se ha constituido y, a su vez, con el impacto de las disciplinas de referencia en las trayectorias académicas.

Con base en los antecedentes de investigación señalados y de la mano de una ponderación crítica de las nociones en vigor en el campo de investigación al que nos aproximábamos, generamos una estructura analítica para hacer observable, como objeto de estudio, a una parte del cuerpo académico mexicano. Dedicaremos el siguiente capítulo a su exposición, con el fin de comunicar al lector los alcances de nuestro trabajo.

CAPÍTULO 2 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO COMPARATIVO

Una vez expuestos los elementos que organizamos como perspectiva del análisis para el estudio del cuerpo académico, resulta necesario dar cuenta de las características específicas del Estudio Comparativo que entre 1991 y 1993 realizó el Equipo Interinstitucional.

En todo proceso de investigación, las decisiones teóricas derivadas de los autores atendidos y de la consideración crítica de los trabajos precedentes, son puestas en correspondencia con las condiciones con las que se cuenta para intentar un avance en el conocimiento, cuestión que da lugar a delimitaciones y procesos peculiares que caracterizan a la investigación.

Es nuestra intención, ahora, describir la estructura analítica que acordamos para el Estudio y dar a conocer las decisiones de trabajo realizadas en el contexto comparativo que nos propusimos alcanzar.

Estructura y dimensiones del análisis

Cada intergente del cuerpo académico, delimitado como el conjunto de personas que cuentan con una vinculación laboral con alguna institución de educación superior en nuestro país, mantiene, además de su **adscripción** con algún establecimiento –a través de un contrato–, otro vínculo: una **afiliación** a determinada zona especializada del conocimiento humano –una disciplina o saber profesional en el que se ha formado y que cultiva o practica–.

La tensión típica, propuesta por Clark, para los académicos se expresa como la relación compleja y complicada entre el vínculo de adscripción institucional y la afiliación disciplinaria: no sólo se produce una tensión entre fuerzas con direcciones diferentes, sino que esta doble vinculación puede ser propuesta como rasgo ineludible del rol en tanto parte del cuerpo académico.

Ambas se postulan como condiciones necesarias para ser integrante del conjunto al que nos referimos y su conjugación es la que opera como condición suficiente. La simple afiliación a una disciplina no es suficiente para ser parte del cuerpo académico; la vinculación contractual, sin referente disciplinario o profesional en el contexto de funciones que, al menos, impliquen labores docentes, tampoco.

Esta es la delimitación básica de nuestro estudio. Como se puede apreciar, descansa en las notas fundamentales de un rol social específico (Pérez Franco, 1992). En nuestro caso, los académicos estudiados cumplen con esta doble vinculación: todos están adscritos a un establecimiento de educación superior en México y, a su vez, mantienen un nexo de afiliación a cierto campo del conocimiento determinado. Además de esta doble vinculación, nuestro conjunto se caracteriza por haber sido seleccionado con otra condición: que en 1992 estuviesen involucrados en tareas docentes en el nivel de la licenciatura. Esto implica que nuestro estudio se concentra en el personal académico vinculado a la formación en el nivel de la licenciatura.

Con base en esta delimitación analítica y los antecedentes de investigación ya referidos, propusimos una serie de fases típicas en la trayectoria de un académico.

Fases típicas

Antecedentes: Aunque no se trata, propiamente, de una fase en la trayectoria académica, conviene establecer un espacio en el análisis para dar cuenta de las características de los contextos sociales de los que provienen los individuos que se incorporan a la actividad académica.

1. **Incorporación al cuerpo académico:** Para cada uno de sus integrantes, es posible determinar un momento preciso en el cual fue contratado, por primera vez, por un establecimiento del nivel superior para desarrollar labores de docencia en el nivel de licenciatura. Este momento y la reconstrucción de sus condiciones laborales y personales constituye el contenido general de la fase de incorporación.
2. **Iniciación en la vida académica:** A partir del momento de la incorporación, el académico es iniciado en el conjunto de pautas y reglas predominantes en el establecimiento que lo ha incorporado y en las modalidades específicas que éstas adquieren de acuerdo a su afiliación disciplinaria de formación y desempeño. Importa, en esta fase, reconstruir los mecanismos de recepción, las funciones y tareas asignadas y, en suma, el ambiente y las estructuras de relación prevalentes en sus primeros pasos como integrante del cuerpo académico. Operativamente, a la fase de iniciación la hemos delimitado en correspondencia con el primer año de actividades académicas a partir de la incorporación.
3. **Trayectoria:** Culminada la fase de iniciación, los académicos transitan por los circuitos de los establecimientos y a través de los procesos de desarrollo

formativo y de producción de sus disciplinas o profesiones de afiliación. Interesa reconstruir sus modalidades y reconocer, si es el caso, tipos de trayecto.

4. **Situación actual:** Todo trayecto tiene la posibilidad de ser acotado en un momento dado. En nuestro caso, será 1992, año en el cual obtuvimos la información de parte de los académicos. Es conveniente, y posible, caracterizar las condiciones formativas, laborales y de producción del cuerpo académico en este momento "actual", cuestión que permite comparar las condiciones de incorporación e iniciación con las conseguidas luego de la trayectoria recorrida.

Estas cuatro fases, propias de cualquier carrera académica en general, deben ser acompañadas de la delimitación de ciertas **dimensiones de observación** que sean relevantes en la reconstrucción analítica del cuerpo académico. Nosotros decidimos atender a las siguientes:

Dimensiones de observación

1. **Origen y situación social de los académicos:** Esta dimensión pretende dar cuenta, en primer lugar, de las condiciones de contexto social del que provienen los académicos, con especial atención a los fenómenos de movilidad intergeneracional que se puedan advertir. Esta cuestión remite al origen social. Por otra parte, entendemos por situación social a las características generales del académico en dos fases: al momento de su incorporación y en la situación actual: interesa, sobre todo, reconstruir sus condiciones de responsabilidad con otros a los que se encuentra vinculado por lazos de compromiso económico y afectivo.
2. **Formación:** En esta dimensión interesa dar cuenta de los procesos y procedimientos formales a través de los cuales se adquiere conocimiento especializado, en un área de conocimiento, que sirven como base para la afiliación disciplinaria y, por ende, como elemento central en las fases de incorporación, iniciación, trayectoria y situación actual. La educación formal y su certificación, así como sus variaciones en las trayectorias, son aspectos muy relevantes en la tarea de investigación del cuerpo académico.
3. **Condiciones de trabajo:** Cada académico pacta con el establecimiento en el que presta sus servicios una serie de condiciones de trabajo. Asociadas a este contrato, se definen, de manera formal, sus responsabilidades y funciones así como las formas establecidas para la negociación y obtención de apoyos para el desempeño académico. En esta dimensión se caracterizan estas condiciones generales para el trabajo académico, cuestión que resulta muy importante para apreciar los cambios entre la iniciación y la situación actual.
4. **Actividades centrales:** En ocasiones en correspondencia con las condiciones formales y en otros casos modificándolas, los académicos destinan, de manera

variable, su tiempo y atención a diversas actividades académicas. No bastan las características formales de los contratos para observar las formas efectivas de distribución del tiempo y la atención de los académicos en el desarrollo de sus trayectorias. En esta dimensión se reconstruyen, permitiendo, como en varios casos ya señalamos, comparar su situación actual con las actividades centrales en la iniciación.

5. **Producción:** La actividad académica, al desarrollarse, genera resultados. Nosotros queremos observar, en el contexto de la gran diversidad de adscripciones institucionales y afiliaciones disciplinarias, los diversos modos y tipos de producción académica.
6. **Experiencia laboral:** En esta dimensión importa caracterizar los desempeños especializados en un área del conocimiento que pueden asociarse al desarrollo de la actividad académica. Las habilidades necesarias para las actividades asignadas en el espacio laboral académico no se adquieren, exclusivamente, a través de los procesos formales de escolarización y certificación: la práctica en el ejercicio de las especialidades resulta relevante.
7. **Percepciones:** Un aspecto muy interesante en la reconstrucción de los procesos de conformación y desarrollo del cuerpo académico, consiste en aproximarnos al modo en que los actores han valorado y concebido su propia trayectoria: vale la pena, sin duda, registrar las opiniones que los académicos tienen al respecto de sus condiciones de trabajo, sus procesos de desarrollo en este espacio laboral y las expectativas que tuvieron al incorporarse a él y su modo de variar en el momento actual.

Estas siete dimensiones de observación se relacionan, en nuestro estudio, con las fases típicas de la trayectoria académica generando una estructura de análisis que puede ser apreciada en el esquema que se reproduce en el cuadro 4.

Ejes de diferenciación

Nuestra propuesta de relación entre las fases típicas y las dimensiones de observación –la estructura general del análisis–, puede ser puesta en correspondencia con los diversos ejes de diferenciación de la actividad académica que hemos reseñado inicialmente en el primer capítulo.

Entre los más relevantes, podemos señalar: la adscripción institucional, eje de diferenciación que permite observar los efectos de las modalidades ofrecidas por los diversos establecimientos –agrupados en sectores institucionales en nuestro caso– en las trayectorias académicas.

Otro eje que resulta fundamental es el que remite a las diversas afiliaciones disciplinarias, a través del cual podemos aproximarnos al impacto variable que éstas tienen en las distintas fases de la actividad académica.

CUADRO 4
ESTRUCTURA GENERAL DE ANÁLISIS

Dimensiones de observación	Fases Típicas				Situación actual -1992-
	Antecedentes	Incorpora- ción al cuerpo académico	Iniciación en la actividad académica	Trayec- toria	
		* * * *	* * * *		
Origen y situación social	*	*			*
Formación		*	*	*	*
Condiciones de trabajo		*	*		*
Actividades centrales			*		*
Producción				*	
Experiencia laboral	*	*	*	*	*
Percepciones	*	*	*	*	*

* Indican las relaciones entre fases y dimensiones que se privilegian en el análisis.

Como ya hemos señalado, en nuestro país ha ocurrido, a partir de 1960, un fenómeno de expansión no regulada en el nivel de la educación superior, que en la primera década es comparativamente menor al que sucede en la segunda y que se frena alrededor de 1982. A partir de estos años, el sistema entra en una fase de crisis y estancamiento relativo para iniciar, probablemente, una nueva fase en 1990 caracterizada por los esfuerzos de diferenciación con base en la evaluación. Se impone, en consecuencia, atender a un eje de diferenciación temporal, esto es, a los efectos que en los procesos de incorporación e iniciación son observables construyendo diversos periodos.

Es posible también, ordenando a los académicos según su tipo de vinculación con la actividad académica, apreciar sus características: por un lado, agrupar a los colegas que mantienen con la vida académica un vínculo tal que es en sus umbrales donde desarrollan sus carreras de manera central y, por el otro, a los que se vinculan de manera parcial y tienen en mercados laborales no universitarios sus referentes principales.

Otro eje posible, y que desarrollaremos en este texto, es el que remite a la diferenciación por género en la actividad académica, procurando no realizar una aproximación a la situación de la mujer académica, sino advertir la variación de modalidades de desarrollo considerando ambos géneros.

Como se puede apreciar, estos ejes de diferenciación son sólo algunos de los muchos que serían susceptibles de desarrollar con base en la estructura de análisis. Por no ser desarrollado en este texto, no hemos dado cuenta del eje de diferenciación regional que permite apreciar los procesos de constitución particulares en los contextos acotados a las diversas entidades donde se ubican las instituciones.

Nos interesa, sin embargo, desarrollar en este texto sólo algunos, no en correspondencia con su factibilidad técnica, cuestión que dados los dispositivos electrónicos actuales es muy amplia, sino en función de su relevancia teórica: la adscripción institucional y la afiliación disciplinaria, como elementos de diferenciación de las carreras académicas, están en obvia relación con la tensión propuesta por Clark y, a su vez, con nuestra postulación de estos ejes como elementos constitutivos del rol social de académico.

Trabajar con una periodización elaborada a partir de la información sobre la expansión de los puestos académicos es teóricamente pertinente, dado que permite poner a prueba las conjeturas que estiman efectos en las trayectorias derivados de la expansión no regulada y, posteriormente, de la fase marcada por las restricciones económicas.

Poner en correspondencia la estructura de análisis con el grado de centralidad de la actividad académica permite aproximarnos, así sea de manera inicial, a la discusión sobre la profesión académica, su mercado específico y las nociones de catedrático y académico ya enunciadas antes.

La observación del impacto de la cuestión del género, así como el trabajo que se encuentra en preparación al respecto de las condiciones regionales para el desarrollo de los cuerpos académicos locales, tienen sentido no por su factibilidad operativa, sino por la relevancia analítica que implican en el reconocimiento del cuerpo académico en México.

Decisiones de trabajo en el contexto comparativo

Este proceso de generación de una estrategia analítica adecuada al objeto de estudio tiene un carácter general y, por ello, debió ser ajustada a las condiciones específicas del estudio que nosotros queríamos y podíamos realizar.

De acuerdo a las experiencias de investigación previas y a las preguntas abiertas por esas aproximaciones, resultaba ser un denominador común la necesidad de emprender un estudio que permitiera, de la manera más compleja posible, realizar comparaciones: la descripción y el conocimiento de cualquier fenómeno avanzan considerablemente si lo podemos abordar con una perspectiva que anticipe formas de contraste.

La experiencia de investigación previa nos había mostrado la utilidad de realizar trabajos de indagación que fueran capaces de diferenciar sectores institucionales, afiliaciones disciplinarias y otros elementos que modulan y diversifican la experiencia académica. Entre otros, los trabajos de Burton Clark apoyaban la veta comparativa. (Clark, 1987 A, 1987 B y 1987 C) Tanto en lo que toca a la diversidad de enfoques analíticos como al respecto de las dimensiones de comparación pertinentes, sus trabajos fueron referencia muy importante.

Otra experiencia que había logrado buenos frutos con la perspectiva comparativa corresponde a los Reportes de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (Boyer, 1990 y Carnegie Foundation, 1989)

Podemos anotar también, aunque fue conocido por nosotros posteriormente, el trabajo realizado en España por Amparo Almarcha. Su estudio sociológico del profesorado universitario recurre, con frecuencia, a las estrategias de comparación con base en una muestra correspondiente a cuatro universidades. (Almarcha, 1982)

Las investigaciones realizadas por integrantes del Equipo, ya sea los censos o los trabajos al interior de un establecimiento, habían despertado la sed por rebasar los límites institucionales, regionales o disciplinarios en que se desarrollaron.

Por lo anterior, acordamos diseñar una investigación que pudiese hacer contrastes entre el conjunto de los académicos estudiados y sus agregaciones regionales, sectoriales, disciplinarias y conforme a los periodos en que se incorporaron al cuerpo académico.

Integración del equipo: entidades e instituciones a estudiar

La convocatoria a integrar el Equipo Interinstitucional, con ser amplia, no fue totalmente abierta: no buscamos a todos los que desarrollaban o tenían interés en el tema de los académicos, sino que nos asociamos en la empresa un conjunto de investigadores que ya teníamos algún tipo de contacto previo por haber desarrollado trabajos en torno al tema.

El Equipo se integró con investigadores adscritos a 11 instituciones de educación superior. Estas instituciones están ubicadas en 8 entidades federativas: Baja California Sur, Sonora, Nuevo León, Puebla, Veracruz, Hidalgo, Jalisco y la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. (ANEXO 1)

Decidimos realizar el Estudio en esas 8 entidades, cuestión que es necesario tener en cuenta pues las entidades que se cubren no fueron decididas conforme a procedimientos aleatorios, sino en correspondencia con los estados del país en los que se ubican nuestras instituciones.

Estas decisiones de trabajo, obviamente, tienen consecuencias en la construcción de la población a estudiar y en la posibilidad de generalización con base en los resultados. Es conocido que, dentro de la muy amplia variedad de muestras, hay una clara división entre las que pretenden, fundamentalmente, realizar generalizaciones y las que, reduciendo su alcance en cuanto a la generalización, se diseñan con especial énfasis en las condiciones para poner a prueba hipótesis y comparaciones controladas. Nuestra muestra, como se verá más adelante, corresponde al segundo tipo.

No obstante que las entidades cubiertas no se seleccionaron aleatoriamente, su cobertura cuantitativa no es, para nada, despreciable. El conjunto de puestos académicos ubicados en las entidades que se incluyen en el estudio significaban, en 1992, el 59.1% del total nacional.

Una vez determinadas las entidades, acordamos elegir, en cada una de ellas, una institución, al menos, correspondiente a cada sector institucional: Universidades Públicas, Institutos Tecnológicos Públicos e Instituciones Privadas.

CUADRO 5
TOTAL DE PUESTOS ACADÉMICOS EN LAS 8 ENTIDADES QUE INTEGRAN EL ESTUDIO
-NIVEL LICENCIATURA 1992-

Baja California Sur	339
Sonora	2,959
Nuevo León	6,140
Puebla	4,334
Veracruz	5,084
Hidalgo	775
Jalisco	5,871
Zona Metropolitana de la Ciudad de México*	41,392
Total	66,894

Fuente: Anuario Estadístico 1992, ANUIES.

* El dato corresponde a la suma del Distrito Federal más las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM ubicadas en la fuente como parte del Estado de México.

Al respecto del sector de instituciones privadas, nos pareció conveniente seguir el criterio empleado en el proyecto ESAL, consistente en diferenciar a las instituciones privadas consolidadas del conjunto de escuelas privadas relativamente aisladas y pequeñas. (Kent, 1992 y 1993) La idea central de esta diferenciación al interior de los establecimientos privados consiste en despejar, por medio de su diversidad en la oferta de estudios y la magnitud de su matrícula, aquéllos que cuentan con una cobertura amplia en el horizonte de las áreas del conocimiento de los que se especializan muy fuertemente en alguna.

Una vez diferenciados los subconjuntos, decidimos seleccionar al menos una institución privada que correspondiera al conjunto de las consolidadas en cada entidad; de no hallarse, no estudiaríamos a ninguna privada en esa entidad.

Como nuestro interés reside, principalmente, en una diferenciación institucional relevante para los fines de apreciar su impacto en las trayectorias académicas, la decisión de seleccionar a las instituciones adecuadas en las entidades, fue encomendada al buen juicio de los investigadores y a una exploración inicial de la factibilidad de su realización. El conjunto de instituciones que integran el Estudio son 24. Corresponden al sector de Universidades Públicas 9, al de Tecnológicos Públicos 8 y las restantes 7 a las Instituciones Privadas.

Como se puede apreciar en el cuadro 6, en el sector de Universidades Públicas se incluyen dos -UNAM y UAM- cuyos fondos principales provienen del gobierno federal; el resto son universidades estatales, mismas que cuentan con recursos estatales y federales como fuente básica de operación: cinco de ellas tenían estatuto de autonomía -UABCS, UANL, UAP, UAH y UNISON- y las otras dos no: UV y UDG. La diversidad de tipos institucionales al interior del sector es suficiente a nuestro juicio.

CUADRO 6
INSTITUCIONES QUE FORMAN PARTE DEL ESTUDIO, POR SECTOR Y ENTIDAD

Entidad	Sectores		
	Universidades Públicas	Institutos Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas
Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur UABCS	Instituto Tecnológico de la Paz ITLP	--
Sonora	Universidad de Sonora UNISON	Instituto Tecnológico de Hermosillo ITH	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, CAMPUS SONORA ITESM-H
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León UANL	Instituto Tecnológico de Nuevo León ITNL	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, CAMPUS CENTRAL ITESM
Puebla	Universidad Autónoma de Puebla UAP	Instituto Tecnológico de Puebla ITP	Universidad de las Américas UDLA
Veracruz	Universidad Veracruzana UV	Instituto Tecnológico de Orizaba ITO	Universidad Villa Rica UVR
Hidalgo	Universidad Autónoma de Hidalgo UAH	Instituto Tecnológico de Pachuca ITPa	--
Jalisco	Universidad de Guadalajara UDG	Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán ITCG	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México UNAM Universidad Autónoma Metropolitana UAM	Instituto Politécnico Nacional IPN	Universidad Iberoamericana UIA Instituto Tecnológico Autónomo de México ITAM

En el sector de Institutos Tecnológicos Públicos el conjunto resulta más homogéneo, cuestión que deriva de la naturaleza propia de estas instituciones: dependen, sin estatuto de autonomía, del gobierno federal. Resulta contrastante, sin embargo, la magnitud de una de ellas –el Instituto Politécnico Nacional–, con sede en la Ciudad de México, en comparación con las 7 restantes que se ubican en los estados.

Por su parte, en el conjunto de las Instituciones Privadas encontramos a dos –UIA e ITESO– que tienen, expresamente, un referente confesional. Otra, la UDLA, está organizada con referencia a un modelo norteamericano y las cuatro restantes operan en la lógica de empresas educativas auspiciadas por el sector privado de la economía. Resulta, pues, interesante la diversidad al interior de este sector.

En el cuadro 7 se expresan las relaciones proporcionales de la agregación de puestos de las 24 instituciones con respecto a las entidades de ubicación y el total nacional. El grupo de instituciones que estudiamos contenía, en 1992, al 80.3% del total de puestos en las 8 entidades y al 47.5% de los puestos totales en el país.

CUADRO 7

PESO RELATIVO DE LAS 24 INSTITUCIONES CON RESPECTO AL TOTAL DE PUESTOS EN LAS 8 ENTIDADES Y AL TOTAL DE PUESTOS NACIONAL

Total de puestos en las 24 instituciones:	53,745
Total de puestos en las 8 entidades	66,894
Proporción del total de puestos en las 24 instituciones con respecto al total de las 8 entidades:	80.3%
Proporción del total de puestos en las 24 instituciones con respecto al total nacional de puestos académicos:	47.5%

Fuente: Anuario Estadístico 1992, ANUIES.

La cobertura cuantitativa de las entidades y del conjunto institucional es amplia, pero esto no significa que nuestro Estudio opere con una muestra nacional: el horizonte máximo de generalización posible se referirá, con propiedad, al conjunto de las 24 instituciones. Su forma de selección, orientada por la intención de conseguir una razonable amplitud de tipos institucionales, es un buen espacio para el ejercicio comparativo que nos hemos propuesto.

Delimitación de los académicos a estudiar

De acuerdo a la delimitación del cuerpo académico que hemos propuesto, caben en su contorno todos los colegas vinculados al conjunto de instituciones de educación superior. Nosotros decidimos acotar, operativamente, el alcance de nuestro Estudio a los vinculados en el nivel de licenciatura universitaria y tecnológica.

Quedaron fuera de nuestra consideración los académicos adscritos al conjunto de Escuelas Normales y los que trabajan, *exclusivamente*, en los niveles de posgrado y en los Centros e Institutos de investigación de las instituciones.

**CUADRO 8
PUESTOS A ACADÉMICOS EN MÉXICO POR NIVEL Y MODALIDAD DE ESTUDIOS A LOS QUE ESTÁN ADSCRITOS 1992**

Nivel de licenciatura universitaria y tecnológica	113,238
Nivel de posgrado y Centros e Instituciones de Investigación	11,467
Escuelas Normales	12,002
Total	136,707

Fuente: Anuario Estadístico 1992, ANUIES.

Como se puede observar en el cuadro 8, el acotamiento al nivel de licenciatura universitaria y tecnológica implica atender a la modalidad más frecuente en el cuerpo académico nacional: en 1992, este nivel congregaba al 82.8% del total de los puestos académicos en el país.

Enfocamos nuestro trabajo, en síntesis, al personal académico adscrito en el nivel de licenciatura universitaria y tecnológica de las 24 instituciones ya anotadas. Como la actividad más frecuente en este nivel es la docencia, aunque no se puede afirmar que sea exclusiva, decidimos orientar la selección de académicos para nuestra muestra con base en los que tuviesen, al momento de ser elegidos, funciones de docencia asignadas. Si resultaba que su trabajo implicaba el desarrollo de otras funciones, este hecho no obstaculizaba su elegibilidad para ser parte de la muestra, así como tampoco resultó un obstáculo, para ser parte del estudio, el hecho de contar, adicionalmente a su vinculación con la docencia en licenciatura, con otros compromisos laborales en los diversos niveles y modalidades de la actividad académica propia de la educación superior.

Tipo de muestra

En esta sección, haremos un breve resumen de los procedimientos seguidos para la construcción de la muestra del Estudio, con el fin de que el lector pueda apreciar sus características más generales y conozca la distribución y el tamaño del conjunto de

académicos que entrevistamos por medio del cuestionario. El detalle de los procedimientos se encuentra en el ANEXO 2.

En el momento de elaborar la muestra, la información general disponible al respecto de los puestos académicos en las instituciones procedía del Anuario Estadístico de 1990. (ANUIES, 1990) En no pocos casos, las cifras de ANUIES resultaron muy contrastantes con las que aportaban las instituciones al solicitarles los listados de su personal activo en el nivel de licenciatura con funciones docentes en ese nivel. Acordamos trabajar, para el cálculo de la muestra, con las cifras de ANUIES en el caso de no contar con mejor fuente de información y, también, si éstas se consideraban confiables a juicio de los colegas que conocían las instituciones. En caso contrario, si teníamos certeza de error considerable en las cifras de ANUIES, empleamos la información institucional más confiable. De este modo, en noviembre de 1991, logramos determinar el tamaño del universo del cual era preciso extraer una muestra.

Dados los objetivos del Estudio, el tipo de muestra más adecuado para su desarrollo es una muestra estratificada, a nivel de entidad y sector institucional, con selección aleatoria de respondientes en cada institución. Esta selección aleatoria debería, en la medida de lo posible, estratificarse, a su vez, en relación con los tipos de puesto: tiempos completos, medios tiempos y puestos por horas.

El universo del cual era menester extraer la muestra nos presentaba ciertos problemas. A modo de ejemplo, podemos citar que la distribución por entidades era súmamente polar: la Zona Metropolitana de la Ciudad de México contenía al 58% del universo de puestos, mientras que Baja California Sur contenía una fracción de punto, esto es, 0.87%. De modo semejante, la distribución por sectores institucionales se concentraba mucho en el de las Universidades Públicas, mismo que contenía al 77% de los puestos del universo.

Si tomábamos la estratificación directamente de las proporciones del universo para la construcción de la muestra, corríamos riesgos, tanto analíticos como los derivados de la factibilidad del estudio en diversas entidades y en un buen número de instituciones. Por lo tanto, diseñamos una muestra que modificaba las proporciones entre entidades, sectores y pesos relativos de las instituciones, cuestión que nos comprometía, una vez obtenida la información, a realizar un proceso de ponderación en la muestra efectivamente realizada.

A su vez, resulta lógico que entre el diseño de una muestra y la muestra efectiva ocurran discrepancias que deben ser atendidas. En el ANEXO 2 el lector encontrará, con detalle, la explicación y el desarrollo de los procedimientos que ajustaron la muestra en correspondencia con las desproporciones intencionales asumidas en su diseño y las discrepancias advertidas al aplicarla.

El total de cuestionarios válidos que logramos conjuntar, y que conforma la base de la información del Estudio, es de 3 764. Su distribución, una vez ponderada la muestra, es la adecuada a su representatividad por sector y entidad, cuestión que se puede apreciar en los cuadros 9 y 10.

Las descripciones y análisis que desarrollaremos en los siguientes capítulos de este libro, tienen como base de información la muestra que, brevemente, hemos caracterizado ahora.

CUADRO 9
DISTRIBUCIÓN DE ACADÉMICOS POR SECTOR DE ADSCRIPCIÓN
Y COMPARACIÓN CON EL UNIVERSO
-MUESTRA DEFINITIVA DEL ESTUDIO COMPARATIVO-

Sectores	Muestra definitiva		Universo	
	Abs.	%	Abs.	%
Universidades Públicas	2,888	76.7%	32,849	76.6%
Tecnológicos Públicos	473	12.6%	5,453	12.7%
Instituciones Privadas	403	10.7%	4,576	10.7%
Total	3,764	100%	42,878	100%

Fuente: Estudio Comparativo, Anexo II y Anuario Estadístico 1990, ANUIES y cifras institucionales para el Universo.

CUADRO 10
DISTRIBUCIÓN DE ACADÉMICOS POR ENTIDAD Y COMPARACIÓN CON EL UNIVERSO
-MUESTRA DEFINITIVA DEL ESTUDIO COMPARATIVO-

Entidades	Muestra definitiva		Universo	
	Abs.	%	Abs.	%
Baja California Sur	33	0.9%	373	0.87%
Campeche*	-	-	185	0.43%
Hidalgo	63	1.7%	719	1.68%
Jalisco	437	11.7%	4,953	11.55%
Nuevo León	329	8.7%	3,729	8.70%
Puebla	241	6.4%	2,730	6.37%
Sonora	136	3.6%	1,548	3.61%
Veracruz	335	8.9%	3,801	8.86%
Ciudad de México	2,190	58.1%	24,840	57.93%
Total	3,764	100%	42,878	100%

Fuente: Estudio Comparativo, Anexo II y anuario Estadístico 1990, ANUIES y cifras institucionales para el Universo.

* En el cálculo de la muestra estaba considerada esta entidad como parte del estudio. Posteriormente fue excluida por no lograr condiciones adecuadas para el desarrollo de la investigación.

Rasgos generales del cuestionario

Ya en varias ocasiones, hemos mencionado que el instrumento construido para organizar la información del segmento del cuerpo académico que nosotros estudiamos fue un cuestionario.

Esta modalidad resulta coherente en atención a la escala de observación que decidimos atender y a los diversos ejes de compración previstos en la estructura de análisis. A nuestro juicio, mediante un cuestionario resultaba factible generar información relevante sobre las diversas fases típicas de las carreras académicas, sus variadas dimensiones de observación y los distintos ejes de comparabilidad.

La tarea central para la elaboración del cuestionario se ubica en la necesidad de hacer observables, en un esfuerzo operativo, la relación entre fases y dimensiones de observación, garantizando la posibilidad de agrupar a los académicos en subconjuntos que se correspondan con los aspectos de comparación acordados.

Junto a esta labor de operacionalización de las fases y dimensiones de análisis, hubo que realizar otra, también crucial, y que tiene como objetivo hacer factible su aplicación en términos de tiempos y claridad. La estructura del análisis fue convertida en aspectos observables a través de un cuestionario que cada académico seleccionado respondió personalmente. Como regla general, estuvo presente, en el momento de su resolución, un asesor previamente capacitado por el Equipo Interinstitucional con el fin de resolver aspectos problemáticos o dudas del académico.

En el ANEXO 2 se encuentra una copia del cuestionario aplicado. El lector podrá, con facilidad, relacionar las preguntas con las fases típicas y dimensiones de observación que hemos expuesto anteriormente. Para llegar a esta versión final del cuestionario, el Equipo produjo varias que fueron sometidas a la consideración crítica del conjunto. En noviembre de 1991, en la Segunda Reunión que se llevó a cabo en la Ciudad de La Paz, con el auspicio de la Universidad Autónoma de Baja California Sur, arribamos a una versión que fue sometida a prueba en todas las entidades y tipos de instituciones. Enmendamos, con base en la prueba, varias cuestiones y la versión final fue determinada y diseñada en los primeros meses de 1992. La aplicación en todas las instituciones se llevó a cabo entre marzo y julio de ese año.

Una vez expuesto el tipo de estudio que nos propusimos, su alcance en cuanto a entidades e instituciones, el tipo de segmento del cuerpo académico que será considerado y las características generales de la muestra y el cuestionario mediante el cual organizamos la información, nuestro lector cuenta con los elementos esenciales para ubicar, en su justa dimensión, las condiciones generales del Estudio. Dado que, sobre todo, en los capítulos correspondientes a la primera parte será muy frecuente el empleo de la comparación entre sectores institucionales y periodos de incorporación, conviene detallar cómo han sido delimitados.

En torno a los sectores institucionales

Como ya hemos expuesto, el diseño de la muestra para el Estudio operó con base en las cifras de puestos académicos más confiables de las 24 instituciones que lo integran. De esto se sigue que el conjunto de académicos de estas instituciones funcionó como el universo del cuál, por medio de procedimientos aleatorios, fue seleccionada la muestra. Por lo tanto, nosotros podemos ubicarlos en su distribución sectorial en el momento de la entrevista, esto es, en lo que en adelante llamaremos el **sector de adscripción en 1992**.

Debido a nuestro interés por reconstruir las condiciones institucionales y personales del momento en que dio inicio su trayectoria académica, es preciso ubicar el **sector de adscripción en la incorporación**. Como cada uno de nuestros colegas informó al respecto del año y la institución en la cual fue contratado, por primera vez, para desarrollar actividades académicas, es posible distinguir el sector institucional en el que fue incorporado del sector en el cual, al momento de la entrevista, se encuentra adscrito.

Quizá el lector se pregunte a qué obedece que el nivel de análisis de la adscripción institucional sea trabajado en términos de sectores y no, directamente, en referencia a las 24 instituciones específicas. La razón de esta decisión para el análisis deriva, por una parte, de la importancia del eje de adscripción al establecimiento en las carreras académicas, cuestión que hemos establecido como constitutiva del rol específico que se desempeña, pero, por otra parte, del reconocimiento de la complejidad en los procesos de constitución de cada establecimiento y sus diferentes niveles. Un modo de aproximarnos, con prudencia, al impacto de las modalidades institucionales en las fases de la carrera académica, consiste en ubicar, al nivel de sector, la escala de observación.

Otro aspecto que nos condujo a delimitar la adscripción institucional en su nivel de observación sectorial, fue el esfuerzo práctico y sistemático que sostuvimos para separarnos, tanto como fuese posible, de los procesos institucionales y generales de evaluación de las instituciones y de las personas, muy presentes en el momento de las entrevistas, y que han sido puestos en práctica a partir de 1990 como línea de conducción política a las instituciones.

La lógica de la investigación que emprendimos no descansa en un afán evaluativo, sino en el esfuerzo por reconocer, describir y analizar el proceso de generación y desarrollo del cuerpo académico, para el cual resulta imprescindible un eje de comparación que remita a los establecimientos, cuestión que se resuelve en una primera instancia, de manera adecuada, con la agregación sectorial. Estos argumentos respaldan, tanto por prudencia en el análisis como para garantizar a las instituciones y a las personas el mejor espacio para su colaboración sincera, nuestra decisión de observar la diferenciación institucional a nivel de sector. De hecho, como esta fue una decisión previa a los procesos de obtención de la muestra, su diseño previó representatividad en cuanto a regiones y sectores, y no es adecuada —por su forma de construcción— para comparaciones entre instituciones singulares ni al interior de alguna.

CUADRO 11
DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS SEGÚN SECTORES DE ADSCRIPCIÓN

Sectores	Sector de Adscripción en la Incorporación		Sector de Adscripción en 1992	
Universidades Públicas	2,666	70.9%	2,888	76.7%
Tecnológicos Públicos	484	12.9%	473	12.6%
Instituciones Privadas	357	9.5%	403	10.7%
Otras Instituciones *	257	6.7%	—	—
Total	3,764	100%	3,764	100%

* Agrupamos aquí a los colegas cuyo primer contrato ocurrió en alguna Institución del extranjero o en alguna nacional que no fue posible, con certeza, agregar a los sectores y también a los que no contestaron la pregunta.

Como se puede apreciar en el cuadro 11, las cifras y proporciones difieren en cuanto al tipo de sector del que se trata: en el sector de adscripción en 1992 no tenemos casos en los que ignoremos su ubicación, dado que esta resulta de los procesos mismos de registro de los cuestionarios; en el sector de incorporación sí hay merma en la información, correspondiente a los casos en que los profesores fueron incorporados en instituciones del extranjero, o bien en nacionales que no pudimos clasificar adecuadamente en los tres sectores delimitados y, además, porque algunos colegas eludieron la pregunta. A todos estos casos los hemos conjuntado en la columna de otras instituciones, misma que por su variedad, no puede ser considerada un sector y que, como se ve, resultó cuantitativamente menor.

Además de esta diferencia, conviene tener presente que mientras en el sector de adscripción en 1992 estamos hablando de conjuntos que coinciden en el tiempo y en el espacio sectorial que les corresponde, en el sector de incorporación los conjuntos refieren a todos aquellos que obtuvieron su primer contrato en determinado sector, pero en muy diferentes años, esto es, son conjuntos muy útiles para caracterizar las modalidades generales de los procesos de incorporación e iniciación en los sectores, pero no tienen el mismo estatus de coincidencia espacio-temporal que el caso de los conjuntos sectoriales en 1992. Esta diferencia es importante para el análisis y es adecuado que quede clara antes de la exposición de los resultados.

Un ejemplo puede mostrar las diferencias con claridad: el 70.9% de los académicos que estudiamos, esto es 2 666 casos, iniciaron sus carreras en las instituciones que integran al sector de Universidades Públicas. Lo que permite su agregación es que, con independencia del tiempo en que haya ocurrido y con independencia del sector institucional en el cual estén adscritos en 1992, les es común haber iniciado sus trayectorias en el sector de Universidades Públicas.

Para finalizar este apartado es preciso reconocer que la agregación por sectores institucionales, tanto en la información oficial como en nuestro estudio, no es la mejor si se piensa en la heterogeneidad que subsiste una vez que se recortan los sectores. El eje fundamental de la sectorialización es el origen de los fondos con los que operan: federales y estatales para el gran conjunto del sector público, dividido a su vez entre universidades e institutos tecnológicos; no-públicos para el caso del sector privado.

Al ser el origen de los fondos el principal eje en la distinción, tenemos, por así decirlo, un corte análogo al que se realiza en lógica clásica en cuanto al "género", pero muy poca información al respecto de las "diferencias específicas" que dan límite a las "especies" y permiten distinguirlas.

En otros países, la clasificación entre las instituciones cuenta con la distinción entre público y privado, pero no se agota en este aspecto, sino que incorpora otras dimensiones que atraviesan el contraste público-privado, como la relevancia en materia de investigación, la generación de doctores, maestros y licenciados, su amplitud en el cultivo de las diversas áreas del conocimiento, etcétera. (Carnegie Foundation, 1989)

Un esfuerzo por organizar un sistema más complejo de clasificación de las instituciones de educación superior mexicanas es tarea pendiente e importante. Si contásemos con él, nuestras posibilidades de comparación en la investigación se verían acrecentadas. Nuestra manera de clasificación sectorial corresponde al modo tradicional en que se ha realizado en México, salvo el caso ya relatado de la subdivisión en el caso del sector de instituciones privadas.

En torno a los periodos de incorporación

Aclarada esta diferencia entre el sector de incorporación y el de adscripción en 1992, podemos abordar el otro eje de comparación que señalamos antes. A cada uno de los académicos que respondieron el cuestionario le pedimos que indicara el año en que fue contratado, por primera vez, como parte del personal académico de una institución de educación superior con la función expresa de atender cursos en el nivel de licenciatura. Este dato es fundamental para establecer la fecha en que fue incorporado al cuerpo académico y, con base en sus respuestas, podemos ubicar al conjunto según el periodo en que ocurrió su incorporación.

Antes de la aplicación de los cuestionarios y como parte de la construcción de la estructura del análisis, acordamos una periodización para observar el impacto del tiempo en los procesos de incorporación e iniciación. Esta periodización se basa en el análisis de la expansión de los puestos académicos en el nivel superior de la educación en México, cuestión que ya hemos relatado en el capítulo 1.

Decidimos establecer cuatro periodos y tanto sus límites como los argumentos para establecerlos deben ser expuestos para facilitar la comprensión de nuestros análisis. Debemos aclarar que los periodos tienen relación con las fases de la expansión de los puestos, pero no se conformaron únicamente siguiendo las variaciones cuantitativas.

Primer periodo (hasta 1959): Este lapso congrega a todos los académicos que fueron incorporados hasta 1959 inclusive. Con esta agregación buscamos caracterizar los modos de incorporación e iniciación previos a las fases expansivas del sistema. Sus rasgos, de este modo, no tendrán que ver con las dinámicas de crecimiento acelerado posteriores y resultan muy interesantes para observar el impacto de la expansión y crisis característica de los años más recientes en lo que toca a los modos de reclutamiento y habilitación institucional para el desarrollo de las actividades académicas.

Segundo periodo (1960 a 1969): Agregamos en este segundo periodo a los colegas incorporados entre 1960 y 1969 inclusive. Buscamos, al conjuntarlos, observar el impacto de la fase de expansión lenta de los puestos en los procesos académicos de iniciación e incorporación. Recordemos que, en estos años, el promedio de puestos académicos abiertos por día fue de 4.35.

Tercer periodo (1970 a 1985): El tercer lapso que hemos delimitado corresponde a los años comprendidos entre 1970 y 1985 inclusive. Se trata del periodo en el que con más claridad se puede postular el fenómeno de la expansión no regulada y del comando de la lógica reactiva en el crecimiento y diversificación del nivel superior en México. La cifra promedio de puestos abiertos cada 24 horas es de casi 13 y aunque el inicio de la crisis con frecuencia se establece en 1982 en referencia al nivel en general, a nuestro juicio inicia su impacto, en materia de modificación del incremento de puestos, hasta 1986.

Cuarto periodo (1986 a 1992): En el último corte temporal, ubicamos a los colegas incorporados entre 1986 y 1992 inclusive. Aunque en el capítulo 1 señalamos que la fase de crisis abarca hasta 1989 y pensamos que a partir de 1990 el sistema inicia un periodo en que por medio de la evaluación y la diferenciación se pretende dinamizarlo, no estamos seguros de contar con la suficiente perspectiva para caracterizar los últimos tres años de manera nítida. En todo caso, agregar a los colegas que iniciaron sus carreras a partir de 1986, y hasta la fecha de las entrevistas, nos permite apreciar los efectos tanto de la crisis como del incremento en los niveles de competitividad en el acceso y, a su vez, de los mecanismos de diferenciación inicialmente implantados en estos años. El indicador de plazas por día en estos 7 años se ubica en 6.8 puestos diarios.

CUADRO 12
DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS DE NUESTRO ESTUDIO
SEGÚN PERIODO DE INCORPORACIÓN

<i>Periodos de incorporación</i>	<i>Abs.</i>	<i>%</i>
Primer periodo: hasta 1959	58	1.5%
Segundo periodo: 1960-1969	365	9.7%
Tercer periodo: 1970-1985	2,308	61.4%
Cuarto Periodo: 1986-1992	890	23.7%
No se sabe	143	3.7%
Total	3,764	100%

Esta distribución, resultante del proceso de selección aleatoria en las 24 instituciones, tiene un comportamiento que se relaciona, de manera interesante, con las cifras de los puestos académicos a nivel nacional. Si tomamos la columna de incrementos absolutos del cuadro 3 y la ponemos en relación con el total de puestos en 1992 para apreciar la proporción de plazas generadas en los diferentes periodos, podemos comparar la distribución de nuestra muestra.

CUADRO 13
COMPARACIÓN ENTRE LAS PROPORCIONES DE PUESTOS NUEVOS EN EL NIVEL
SUPERIOR POR PERIODOS Y LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS
ESTUDIADOS SEGÚN SU PERIODO DE INCORPORACIÓN

<i>Periodos</i>	<i>Incremento absoluto de puestos y proporción con respecto al total de puestos en 1992</i>		<i>Distribución de los académicos estudiados según su periodo de incorporación</i>	
Primer periodo hasta 1959*	10,749	9.5%	58	1.5%
Segundo periodo 1960-1969	14,307	12.6%	365	9.7%
Tercer periodo 1970-1985	70,723	62.5%	2,308	61.4%
Cuarto periodo 1986-1992	17,459	15.4%	890	23.7%
No se sabe	—	—	143	3.7%
Total	113,238	100%	3,764	100%

* Empleamos, para este periodo, el dato de puestos en 1961.

En el cuadro 13 la comparación indica que en los tres primeros periodos la distribución de la muestra es menor a la que deriva del ejercicio con el incremento absoluto de los puestos, y que en el cuarto periodo la proporción de la muestra es mayor a la de las plazas nuevas generadas en ese lapso. Estas discrepancias, sin embargo, no modifican el orden en la magnitud de las proporciones en ambas columnas: tanto en el ejercicio con las plazas y su comparación con 1992, como en nuestra distribución, el tercer periodo es el que concentra mayor proporción, seguido por el cuarto, el segundo y el primero en orden decreciente.

Nosotros no estratificamos la muestra en relación con los periodos, sino que la distribución por periodos de los colegas entrevistados es resultado de su selección

aleatoria en cada institución. Las discrepancias sugieren que nuestra muestra captó mayor proporción de académicos conforme nos acercamos al presente y, a su vez, la simetría en la evolución de las proporciones sugiere una distribución impactada por los ritmos generales del crecimiento del cuerpo académico nacional.

Esta comparación es simplemente indicativa, pues en realidad pone en relación a puestos con personas y, por otro lado, compara a la totalidad del nivel con un segmento que es el que nosotros estudiamos. A pesar de las discrepancias, parece advertirse que nuestro universo y la muestra extraída fueron sensibles a los fenómenos generales del nivel en su conjunto y contamos con grupos de académicos agregables por su periodo de incorporación.

No obstante, es menester advertir que la posibilidad de agregación por periodos de incorporación debe ser trabajada con extremo cuidado, pues nuestra muestra contiene un problema inevitable conocido como *problema de selección*. Debido a la forma en que procedimos en la selección de respondientes, el universo de extracción posible estuvo conformado por académicos activos en 1992, de tal suerte que, en efecto, nosotros podemos afirmar, por tomar sólo un caso y el más claro, que 58 de ellos iniciaron sus trayectorias académicas antes de 1959 y podemos analizar sus características, pero no tenemos condiciones para extrapolarlas e inferir que esos rasgos fueron propios de *todos* los incorporados antes de 1959, puesto que nosotros no pudimos seleccionar a *ninguno* que se hubiera incorporado en ese periodo y se hubiese retirado de las actividades académicas en algún año anterior a 1992.

Nuestra comparación entre los grupos construidos con arreglo al momento de su incorporación sí es posible, pero a condición de conservar plena claridad de que estamos comparando a esos grupos específicos y no tenemos condiciones para inferir, con fuerza lógica suficiente, que sus rasgos corresponden al conjunto de los académicos incorporados en los diversos periodos: de ningún periodo tenemos noticia de los que iniciaron sus carreras y ya no estaban, por cualquier razón, activos en 1992.

Se trata, sin duda, de una limitación que conviene tener presente so pena de extrapolar imprudentemente los hallazgos derivados de esta forma específica de aproximarnos a un asunto crucial en la investigación: el impacto del tiempo y de la posible variación en las condiciones generales para el desarrollo de la carrera académica en nuestro país. En materia de investigación, el reconocimiento de los límites es fundamental como condición de posibilidad para advertir que lo conseguido es un paso, sí, pero el camino es mucho más largo y sorprendente de lo que podemos imaginar.

No será posible realizar inferencias en torno al modo general en que ocurrieron las incorporaciones o los procesos de iniciación en los diferentes periodos, pero es perfectamente posible, con base en los rasgos característicos de los diversos agrupamientos por periodo de incorporación, plantear preguntas y conjeturas que otras investigaciones podrán enfrentar.

Han quedado expuestas, a la comprensión y el juicio crítico del lector, nuestra estructura analítica, las decisiones de trabajo en el Estudio Comparativo y las dos formas de agregación que con más frecuencia emplearemos en la primera parte del libro: los sectores —donde ocurrió la incorporación y los que permiten ubicar la adscripción en 1992— y los diferentes periodos de incorporación a las labores académicas. Pasemos a considerar los resultados de su aplicación en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 3

¿QUIÉNES SON LOS ACADÉMICOS?

Acercarnos al conocimiento de los antecedentes sociales del cuerpo académico fue una experiencia muy importante. No sólo aprendimos sobre este grupo laboral, sino que avanzamos en la comprensión de los impresionantes procesos de movilidad social ocurridos en México en el último medio siglo.

Iniciar la exposición de nuestros hallazgos con la descripción de las características generales del conjunto de académicos a los que entrevistamos, a través del cuestionario, nos permite dar un primer paso en el proceso de tránsito de los puestos a los actores. El supuesto de un conjunto indiferenciado de personas se derrumba y aparecen los primeros rasgos de diferenciación; a su vez, algunos rasgos son comunes y esto evita caer en otro supuesto extremo y estéril: una diferenciación radical sin aspectos compartidos.

Atenderemos, en primer lugar, a la situación social de los académicos, rasgos que serán expuestos en relación a dos fases de las trayectorias académicas: la incorporación y la situación en 1992.

Situación social

Como parte de los aspectos a observar en cuanto a la situación social de los académicos, nuestro cuestionario hace posible describirlos de acuerdo a su género, su edad, el estado civil y su relación con otros a los cuales el académico está ligado por responsabilidades de participación en su mantenimiento: esto es, sus dependientes.

La cuestión del género

Una característica tan básica en los agregados sociales, como es la adscripción genérica, no está disponible en las fuentes oficiales al respecto del cuerpo académico

mexicano. Debido al registro de puestos y no de personas, a los primeros les ocurre lo que la escolástica postulaba de los ángeles: no tienen sexo. En esta empresa de barruntar los rasgos más fundamentales de los integrantes del cuerpo académico es muy significativo para nosotros iniciar con la variación entre los géneros.

De los 3 764 académicos que estudiamos, 1,182, esto es el 31.4%, corresponde al sexo femenino. Se agrupan en el masculino 2,574 – el 68.4% –. El segmento del cuerpo académico que estudiamos presenta a un poco menos de un tercio de sus integrantes compuesto por mujeres.

CUADRO 14
DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS POR GÉNERO, SEGÚN SECTOR INSTITUCIONAL DE INCORPORACIÓN Y SECTOR INSTITUCIONAL DE ADSCRIPCIÓN 1992

Género	Sector institucional de adscripción en la incorporación				Total
	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Otras Instituciones	
Masculino	1,834 68.8%	348 71.9%	230 64.4%	162 63.7%	2,574 68.4%
Femenino	828 31.1%	135 27.9%	126 35.4%	93 36.3%	1,182 31.4%
No se sabe	3 0.1%	1 0.2%	1 0.3%	-	5 0.1%
Total	2,666 100%	484 100%	357 100%	255 100%	3,762 100%

Género	Sector Institucional de adscripción en 1992				Total
	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Otras Instituciones	
Masculino	1,988 68.9%	328 69.3%	259 64.2%	-	2,574 68.4%
Femenino	895 31.0%	144 30.5%	143 35.6%*	-	1,182 31.4%
No se sabe	3 0.1%	1 0.2%	1 0.3%	-	5 0.1%
Total	2,886 100%	473 100%	403 100%	-	3,762 100%

Nota: En varios cuadros, como estos, el total de académicos general varía un poco del total de entrevistados, 3,764, como efecto del proceso de ponderación de la muestra. Esta situación no afecta los resultados pero para el lector atento que lo advierta lo remitimos al anexo II para conocer la causa precisa de este fenómeno.

En el cuadro 14 podemos observar lo antes dicho en la columna del total de los dos procedimientos de sectorialización. No varían pues el conjunto general de entrevistados es el mismo en ambos casos y la adscripción a un género no cambia entre la incorporación y la situación en 1992. Lo que sí es variable es la distribución al interior de los sectores.

Si nos fijamos en los sectores de incorporación, advertimos que es el de las instituciones privadas el que cuenta con una mayor tasa de personal académico femenino incorporado. Aunque las diferencias no son espectaculares, es en el conjunto de instituciones privadas donde la proporción de mujeres rebasa a una tercera parte de sus componentes. Los otros sectores no arriban al tercio de su población en la agregación femenina y es en los tecnológicos públicos donde encontramos la menor de todas: 27.9%.

En relación al sector de adscripción en 1992, la situación es muy semejante a las tendencias ya señaladas, pero en el sector de los tecnológicos públicos aumenta la proporción del género femenino hasta casi coincidir con el sector de universidades públicas.

Aunque dedicaremos un capítulo especial a la cuestión del género en este libro, podemos iniciar algunas reflexiones al respecto: por una parte, la proporción de mujeres en el cuerpo académico que estudiamos, casi un tercio del conjunto, no es, en absoluto, menor: sin su reconocimiento, los estudios al respecto de los académicos y las propuestas para su desarrollo –en materia de políticas institucionales o generales– serán insuficientes.

La variación encontrada en el sector de las instituciones privadas, tanto en sus incorporaciones como en la situación actual, en cuanto a que supera al tercio de sus componentes adscritos al género femenino, puede estar en relación con su estilo de contratación, predominantemente bajo la modalidad de contratos “por horas”, y, en consecuencia, resultar un espacio laboral más flexible para la compatibilidad de la “doble jornada” que se impone a un importante grupo de mujeres en nuestro país. Esta reflexión también tendría que ser propuesta en los restantes sectores, una vez que podamos reconocer, más a detalle, sus características contractuales predominantes y su relación con el sexo femenino.

Un comentario final en torno a esta situación surge al observar que, en las incorporaciones, el sector tecnológico es el que reclutó, como primer contrato en sus carreras, a la menor proporción de académicas. Una conjetura inicial podría establecerse si suponemos que los campos disciplinarios y profesionales, predominantes en ese sector, son los menos transitados por las mujeres en sus estrategias de acceso a los estudios superiores y; por ende, a la posibilidad de trabajo académico. Si bien resulta interesante el planteamiento, no tendría sólo pertinencia en ese sector, dado que la variedad de afiliaciones disciplinarias está presente en los tres. En el capítulo 8 desarrollaremos estas y otras conjeturas en el análisis del género en el cuerpo académico.

En síntesis, hemos encontrado que casi un tercio del conjunto de los académicos que estudiamos son mujeres. Un elemento de comparación interesante consiste en

advertir que la matrícula del nivel de licenciatura en México, en 1992, presentaba una composición femenina del 43%. (ANUIES, 1992). Sabemos que la tasa de feminización de la matrícula ha sido creciente en las últimas décadas: en 1969, representaba al 17.3%; en 1977 rebasó la cuarta parte del total: 27.3% y ya en 1985 rebasaba a un tercio del conjunto con el 34.5%. (Morales, 1989) ¿Cómo habrá sido la evolución del proceso de ampliación de oportunidades para las mujeres en el mercado académico? A ciencia cierta, no lo sabemos, pero con base en el análisis de nuestra muestra por periodos de incorporación podemos aproximarnos un poco al tema.

CUADRO 15
DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS POR GÉNERO SEGÚN PERIODO DE INCORPORACIÓN

Género	Periodos de incorporación				no se sabe	total
	1º Hasta 1959	2º 1960-1969	3º 1970-1985	4º 1986-1992		
Masculino	44 76.9%	282 77.3%	1,602 69.4%	558 62.7%	88 62.6%	2,574 68.4%
Femenino	13 23.1%	81 22.2%	703 30.4%	332 37.3%	52 37.4%	1,182 31.4%
No se sabe	-	2 0.5%	3 0.2%	-	-	5 0.1%
Total	58 100%	365 100%	2,308 100%	890 100%	140 3.7%	3,762 100%

Como resulta claro al observar el cuadro 15, a través de los periodos apreciamos un incremento en la participación de las mujeres en la incorporación al cuerpo académico. Antes de la expansión, y cuando ésta fue moderada, la proporción de mujeres se ubicaba muy cerca de la quinta parte, cifra que ya es todo un reto a la interpretación pues no resulta ser tan marginal como se supondría si se asocia, mecánicamente, expansión con feminización. En la fase expansiva intensa encontramos un incremento fuerte, pero es en el periodo de la crisis y el estancamiento cuando la tasa de reclutamiento femenino al cuerpo académico en nuestra muestra es mayor: 37.3%. Si sólo jugase el factor expansivo, lógicamente, al detenerse, la proporción de mujeres tendería a la baja, cuestión que no ocurre en nuestros resultados.

Y que no ocurra es una ventaja analítica, pues implica pensar este tema de una manera menos superficial. A manera de apertura de cuestiones, podemos anotar ahora dos, una referida a nuestros datos y la otra a conjeturas más complejas.

Con respecto a nuestros datos, estos deben ser tomados con prudencia pues los académicos que se incorporaron hasta 1959 – y que son los 58 que se ubican en nuestro

primer periodo – no sólo se caracterizan por este hecho, sino que, además, fueron localizados en 1992 como parte del personal activo en el universo del que surge la muestra. Con base en sus características, no podemos directamente inferir que en esos años previos a la expansión la tasa de feminización de la planta académica fuera del 23.1%. Esta sería una inferencia inválida. Lo que sí podemos afirmar es que, en el conjunto de los incorporados antes de la expansión en nuestra muestra, la proporción de mujeres no era ni nula ni absolutamente marginal, cuestión que puede estar en relación con espacios del cuerpo académico que, ya antes de la expansión, estaban abiertos para la participación de las mujeres. Este tema, como comentaremos en el capítulo 8, es una cuestión pendiente e interesante para la investigación.

En cuanto a la apertura de cuestiones analíticas más complejas, podemos considerar que el hecho de que la tasa de participación de las mujeres en el cuerpo académico no haya decrecido con el freno a las tendencias expansivas, puede estar asociada a una estrategia variable entre los géneros en este espacio ocupacional específico: por ejemplo, al estallar la crisis y decrecer considerablemente los salarios académicos, podría haber ocurrido una emigración de académicos a otros mercados más reductibles. Tanto en la matrícula como en la ocupación de puestos académicos, parece ocurrir un fenómeno de incorporación “tardía” de la mujer con respecto a los varones. (Morales, 1989) Tal vez, en el proceso de emigración asociado a la crisis, los hombres tuvieron condiciones más “tempranas” para la emigración y los puestos vacantes fueron ocupados, en mayor proporción, por mujeres. No tenemos forma de dilucidar estas cuestiones, pues la información disponible, a nivel general, refiere a puestos, cuestión que no permiten advertir las tasas de movilidad en su ocupación ni, mucho menos, su variación entre géneros. Es motivo de alegría, no obstante, que la aproximación tan general que presentan nuestros datos no confirme al sentido común y sus reflejos mecánicos de asociación de todo con las variaciones en las magnitudes, sino que permitan, aunque no se pueda ir más allá, problematizar estas cuestiones de un modo más profundo.

En torno a la edad

Conocer al cuerpo académico también implica saber sobre su variación en relación con la edad. El conjunto de los académicos que integran nuestra muestra, al momento de su incorporación a las actividades propias del nivel superior, tenía una edad promedio de 28.16 años. Si realizamos el cálculo del promedio de edad en 1992, encontramos, obviamente, una cifra superior: 40.89 años.

La pregunta del cuestionario que permite determinar la incorporación al cuerpo académico y, por ende, los cálculos de la edad en ese momento fue la siguiente: **Indique en qué año y en qué Institución fue contratado por primer vez como docente a nivel Licenciatura.** (ANEXO 2, pregunta 12). En promedio este contrato ocurrió a los 28 años.

CUADRO 16
EDAD DE LOS ACADÉMICOS EN LA INCORPORACIÓN Y EN 1992, POR RANGOS

Años por rangos	Edad			Edad		
	En la incorporación		% acumulada	En 1992		% acumulada
	Abs.	%		Abs.	%	
Menos de 24	1,070	28.4%	30.4%	35	0.9%	1.0%
24 a 30	1,539	40.9%	74.2%	400	10.6%	11.9%
31 a 40	752	20.0%	95.5%	1,520	40.4%	53.6%
41 a 50	119	3.2%	98.9%	1,157	30.8%	85.4%
51 o más	38	1.0%	100%	533	14.2%	100%
No se sabe	244	6.5%	—	117	3.1%	—
Total	3,762	100%	—	3,762	100%	—
	Edad promedio: 28.16			Edad promedio 40.89		
	D. St.: 6.15 ^b			D. St.: 9.44		

Se trata de una edad promedio relativamente cercana al límite superior del rango de edad prototípico sobre el que se calcula la tasa de escolarización universitaria: 20 a 24 años. La desviación estandar de este promedio es de 6.15 años, lo cual indica que el grueso de la población se incorporó a la actividad académica entre los 22 y los 34 años.

En el primer rango, tenemos a los académicos que fueron incorporados cuando aún no cumplían 24 años, esto es, cuando aún pertenecían a ese grupo de edad censal, en el cual lo más probable es que no hubiesen alcanzado a concluir sus estudios a nivel licenciatura. La proporción de académicos en ese rango es considerable: 28.4% incluyendo a los colegas a los que no pudimos calcular la edad y 30.4% si los excluimos.

El promedio y la importancia relativa del rango de los menores de 24 años permite postular que la incorporación ocurrió, en términos generales, en una edad temprana, cuestión que implica la asignación de labores docentes, al menos, en un momento de su evolución en que no es probable encontrar muy consolidados sus conocimientos por la vía de los estudios formales ni derivados de la práctica previa. Atenderemos con detalle estos aspectos en el siguiente capítulo, destinado a los procesos de incorporación e iniciación, pero para culminar estos comentarios iniciales, conviene destacar que la incorporación ocurrió, para el 95.5% de los académicos estudiados, antes de iniciar su cuarta década vital; casi tres cuartas partes de ellos iniciaron sus trayectorias académicas con una edad máxima de 30 años.

Nuestro conjunto se caracteriza, pues, por una edad promedio de incorporación relativamente temprana, pero recuerde el lector que sus incorporaciones ocurrieron en muy diferentes momentos. Cuando los podemos ubicar coincidiendo en el espacio del cuerpo académico y en un año preciso es en 1992, al momento de la entrevista. En ese

entonces, su promedio se acerca a los 41 años. Los menores de 31 años pasan a ser tan solo el 11.9%, cuestión que implica que el restante 88.1% tiene más de 30 años.

CUADRO 17
EDAD DE LOS ACADÉMICOS EN LA INCORPORACIÓN Y EN 1992, POR SECTORES INSTITUCIONALES DE ADSCRIPCIÓN

Rangos	Sector de adscripción en la Incorporación				Total*
	Universidades	Tecnológicos	Instituciones	Otras	
	Públicas	Públicas	Privadas	Instituciones	
	767	132	137	33	1,070
Menos de 24	29.7%	28.2%	39.3%	29.3%	30.4%
	1,162	200	130	47	1,539
24 a 30	44.9%	42.7%	37.2%	41.2%	43.7%
	549	118	56	29	752
31 a 40	21.2%	25.1% ^a	16.1%	25.3%	21.4%
	79	16	21	4	119
41 a 50	3.1%	3.4%	5.9%	3.2%	3.4%
	29	3	5	1	38
51 o más	1.1%	0.6%	1.4%	1.0%	1.1%
	2,586	469	350	114	3,518
Total*	100%	100%	100%	100%	100%

* Se excluye a los 244 académicos a los que no pudimos calcular la edad en el momento de la incorporación.

Rangos	Sector de adscripción en 1992			Total*
	Universidades	Tecnológicos	Instituciones	
	Públicas	Públicas	Privadas	
	16	—	19	35
Menos de 24	0.5%	—	4.8%	1.0%
	265	33	102	400
24 a 30	9.5%	7.2%	25.6%	11.0%
	1,211	154	155	1,520
31 a 40	43.4%	33.6%	39.0%	41.7%
	895	185	77	1,157
41 a 50	32.1%	40.4%	19.4%	31.7%
	403	85	45	533
51 o más	14.4%	18.7%	11.2%	14.6%
	2,790	457	398	3,645
Total*	100%	100%	100%	100%

* Se excluye a los 117 académicos a los que no pudimos calcular la edad en 1992.

No se trata, por supuesto, de una población en la que predominen los mayores. Son las edades medias, entre 30 y 50 años, las predominantes. Comparando los promedios, entre la incorporación y 1992 ha habido un incremento de 12.73 años, cuestión que remite, de manera aproximada, a la experiencia de este conjunto en la actividad académica. En otras secciones del texto nos dedicaremos a exponer algunos rasgos de las trayectorias. Importa ahora observar las variaciones de la edad entre los sectores institucionales.

CUADRO 18
PROMEDIO DE EDAD DE LOS ACADÉMICOS POR SECTOR INSTITUCIONAL DE
ADSCRIPCIÓN Y PROPORCIÓN DE MENORES DE 31 AÑOS Y MAYORES DE 30

	<i>Sector de adscripción en la incorporación</i>			<i>Valor en el Conjunto</i>
	<i>Universidades Públicas</i>	<i>Tecnológicos Públicos</i>	<i>Instituciones Privadas</i>	
Promedio de edad*	28.14 años	28.31 años	28.04 años	28.15 años
% menores de 31 años	74.6%	70.9%	76.5%	74.1%
% mayores de 30 años	25.4%	29.1%	23.5%	25.9%

* Los promedios por sector y conjunto se calcularon con base en los casos en que este dato constaba. (244 casos excluidos del conjunto)

Conjunto:	3,518 casos, D.S.: 6.15
U. Públicas:	2,586 casos, D.S.: 6.06
T. Públicos:	469 casos, D.S.: 5.87
I. Privadas:	350 casos, D.S.: 7.20.

	<i>Sector de adscripción en 1992</i>			<i>Valor en el Conjunto</i>
	<i>Universidades Públicas</i>	<i>Tecnológicos Públicos</i>	<i>Instituciones Privadas</i>	
Promedio de edad*	40.86 años	42.92 años	37.60 años	40.89 años
% menores de 31 años	10.1%	7.2%	30.6%	12.0%
% mayores de 30 años	89.9%	92.8%	69.4%	88.0%

* Los promedios por sector y conjunto se calcularon con base en los casos en que este dato constaba. (117 casos excluidos del conjunto)

Conjunto:	3,645 casos, D.S.: 9.44
U. Públicas:	2,589 casos, D.S.: 9.24
T. Públicos:	469 casos, D.S.: 8.80
I. Privadas:	350 casos, D.S.: 10.15.

La información contenida en los cuadros 17 y 18, en lo que toca a la edad en la incorporación, nos muestra que en los tres sectores ha existido una fuerte presencia de reclutamientos "tempranos" a la actividad académica. Ninguno de los tres sectores rebasa el 30% de sus incorporaciones con académicos mayores de 30 años. Aunque se notan ligeras diferencias entre los sectores, como en el caso del 39.3% de los incorporados en las instituciones privadas con menos de 24 años y el promedio general más alto en los tecnológicos públicos, parece ser que, en los tres, influyeron factores semejantes: ¿bastaría la expansión y sus efectos para explicar o hacer comprensible esta confluencia entre los sectores?, ¿qué otros elementos juegan en la tendencia general a una incorporación temprana como nota común entre los sectores?

Si miramos a la situación de las diversas plantas académicas en 1992, también con base en los cuadros 17 y 18, ya no encontramos tanta semejanza. Destaca el hecho que en el sector de tecnológicos públicos no esté presente ningún académico menor a 24 años, que su rango con mayor proporción sea el que va de los 41 a los 50 años - 40.4% - y que, si lo sumamos al siguiente, nos muestra que son mayores de 40 años casi un 60%, cuestión que en las universidades públicas es de 46.5% y en las privadas 30.6%. El promedio de edad en los tecnológicos públicos es el mayor, cuestión que también se cumple en las incorporaciones pero con distancias muchísimo menores: en el caso de la situación en 1992, este sector cuenta con 5.32 años más, en promedio, que el conjunto de las instituciones privadas.

Si apreciamos una modalidad muy semejante en las incorporaciones, y a pesar de que el sector de incorporación puede ser distinto al de 1992 para una cierta cantidad de nuestros académicos, las diferencias en la situación actual han de explicarse, en parte, por los diferentes ambientes para el trabajo académico que existen en cada sector que, en este caso, presenta un fuerte contraste entre los dos sectores públicos y el privado. También ha de tomarse en cuenta que los procesos de expansión pudieron ocurrir de manera diferente entre sectores y que la movilidad intersectorial pudo tener diferentes sentidos a los largo de los años.

Observaremos, en el siguiente capítulo, los efectos del tiempo, a través de los periodos, en este tema de la edad en la incorporación y en otros aspectos que permitirán ir elaborando conjeturas para comprender estas diferencias.

Estado civil y dependientes

Para terminar con esta parte, dedicada a algunos aspectos de la situación social de los académicos, que nos permite, poco a poco, advertir las características de estos importantes actores de la vida universitaria y tecnológica, daremos cuenta de dos cuestiones que resultan relevantes en nuestro estudio: el estado civil y el número de dependientes con los que estaban en relación al momento de la incorporación y en 1992.

En nuestros días, la gran mayoría de los académicos se encuentran casados o en unión libre: 71.7%; si agregamos a esta cifra el 5% que ha disuelto su vínculo

matrimonial y el 1.1% que corresponde a los viudos, resulta que el 77.8% del cuerpo académico que estudiamos tiene o ha tenido responsabilidades y vínculos que conducen a la generación de un núcleo familiar directo. Esta situación es muy contrastante si comparamos la situación en la incorporación: el 61.5%, al obtener su primer contrato en la educación superior, eran solteros.

CUADRO 19
ESTADO CIVIL Y DEPENDIENTES EN LA INCORPORACIÓN Y EN 1992

Estado Civil	Incorporación		1992	
Soltero	2,312	61.5%	828	22.0%
Casado	1,333	35.4%	2,590	68.8%
Unión libre	59	1.6%	108	2.9%
Divorciado	35	0.9%	186	5.0%
Viudo	12	0.3%	42	1.1%
No se sabe	10	0.3%	8	0.2%
Total	3,762	100%	3,762	100%

Dependientes	Incorporación		1992	
Ninguno	1,613	42.9%	539	14.3%
1 o 2	1,321	35.1%	1,320	35.1%
3 o 4	546	14.5%	1,413	37.6%
5 o más	168	4.5%	425	11.3%
No se sabe	114	3.0%	66	1.7%
Total	3,762	100%	3,762	100%

En el cuadro 19 podemos apreciar la magnitud del cambio entre los momentos de incorporación y la situación en 1992, pero para hacer más fino nuestro análisis, solicitamos a los respondentes que, tanto en el momento de su primer contrato como en relación a su situación en 1992, anotaran si tenían – y en qué magnitud – responsabilidades con otros en tanto dependientes económicos. Con este término procuramos que el académico concibiese como tales no sólo a sus hijos, sino a cualquier persona con la que tuviese una relación de dependencia económica, de tal modo que fuese posible considerar sus contribuciones económicas, por ejemplo, hacia sus padres o hermanos. Los resultados se encuentran también en el cuadro 19.

El promedio de dependientes en la incorporación fue de 1.3 personas y en la situación actual se ubica en 2.5. La cifra parece pequeña, pero significa que entre esas

dos fases, el cuerpo académico multiplicó casi por dos su promedio de dependientes. Y esta multiplicación en las responsabilidades económicas, también advertida en el descenso del 42.9% al 14.3% de los académicos sin compromisos económicos con otros, nos habla de una muy compleja transición entre los momentos de incorporación y la situación actual.

A manera de síntesis de lo expuesto, hemos encontrado que los académicos forman un conjunto en el cual la participación de la mujer es – y ha sido a lo largo de los periodos – relevante y tiende a incrementarse en los últimos años. La incorporación a la actividad académica de la gran mayoría ocurrió en edades muy cercanas a la finalización de sus estudios de licenciatura: casi tres cuartas partes fueron reclutados a la actividad académica antes de cumplir los 31 años. A pesar de la semejanza encontrada en los tres sectores al atender a la incorporación, en 1992 las plantas académicas de los diversos conjuntos institucionales presentan características peculiares en torno a la edad de sus académicos. En general, y como resulta esperable, la incorporación asoció a la juventud con la ausencia de compromisos familiares y económicos como tendencia predominante, pero en nuestros días esta situación ha variado: sólo el 22% de nuestro conjunto pertenece a los solteros y una proporción menor, el 14.3%, no tiene compromisos con personas dependientes. Más aún, casi la mitad de los profesores entrevistados declaró, en 1992, tener como dependientes a 3 o más personas.

Con estos datos podemos advertir algunas características de los académicos hoy y entender que la transición entre las incorporaciones y nuestros días ha sido muy relevante: el cuerpo académico se encuentra en condiciones de mayor responsabilidad con otros. Vale la pena comentar que la mayoría de los académicos que estudiamos se incorporaron a la actividad académica en las fases anteriores a la crisis: el 73% obtuvo su primer contrato antes de 1985. Resulta, entonces, que la etapa de los buenos salarios – en comparación con su caída posterior – los encontró, en términos generales, con menores responsabilidades económicas que las que tienen en la actualidad. Esta situación es, al menos, asimétrica en cuanto a la relación entre ingresos, prestigio social de la ocupación, experiencia y responsabilidades.

Hemos dado cuenta de los aspectos que clasificamos como situación social. En adelante, trataremos un asunto muy interesante que se relaciona con los anteriores: ¿Cuál es el origen social, de dónde provienen los académicos, cuáles son sus antecedentes familiares?

Origen social de los académicos

Desde el diseño de la estrategia de análisis y en correspondencia con el tipo de instrumento que emplearíamos para recabar la información, tuvimos que decidir el modo de aproximarnos al origen social de los académicos. Acordamos que ensayaríamos una línea de acercamiento directo, a través de la escolaridad de sus padres, y otra indirecta, mediante la percepción de los propios académicos al respecto de su condi-

ción económica y de prestigio en comparación con las de su padre o quién hacía las veces de jefe de su familia.

Por medio de la primera, podemos apreciar aspectos cruciales en la generación del cuerpo académico mexicano, pues se relaciona con la movilidad escolar, entre generaciones, en un periodo de la evolución de la sociedad mexicana que ha visto expandirse las oportunidades educativas. Si, como vimos antes, el promedio de edad en 1992 es cercano a los cuarenta y un años, el año promedio de nacimiento del conjunto se ubica alrededor de 1951. Nuestros académicos son, en este plano muy general, los niños que recibieron los beneficios del Plan de Once Años, originado en 1959, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación básica en el contexto del crecimiento económico y la transformación de estructuras sociales que caracteriza a esos años. Sus padres crecieron y se educaron en un contexto social muy diferente: entre las guerras y el inicio de la etapa de modernización del país.

Escolaridad de los padres

Aunque posteriormente trabajaremos en nuestra exposición con formas agregadas que faciliten el análisis, no queremos privar a nuestro paciente lector de la oportunidad de observar la información original al respecto del nivel de escolarización de los padres del conjunto de académicos que estudiamos.

CUADRO 20
ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

Nivel	Padres			Madres		
	Abs.	%	% acumulada	Abs.	%	% acumulada
Ninguna	84	2.2%	2.2%	101	2.7%	2.7%
Estudios parciales de primaria	712	18.9%	21.2%	778	20.7%	23.4%
Primaria completa	795	21.1%	42.3%	1,013	26.9%	50.3%
Secundaria	342	9.1%	51.4%	466	12.4%	62.7%
Técnico post-secundaria	278	7.4%	58.8%	485	12.9%	75.6%
Bachillerato o equivalente	152	4.0%	62.8%	152	4.1%	79.6%
Técnico post-preparatoria	138	3.7%	66.5%	118	3.1%	82.8%
Normal	90	2.4%	68.9%	178	4.7%	87.5%
Normal superior	66	1.8%	70.7%	86	2.3%	89.8%
Estudios parciales de licenciatura	141	3.8%	74.4%	50	1.3%	91.1%
Pasante de licenciatura	73	1.9%	76.4%	44	1.2%	92.3%
Licenciatura	591	15.7%	92.1%	164	4.4%	96.7%
Posgrado	200	5.3%	97.4%	43	1.2%	97.8%
Lo ignoro	25	0.7%	98.1%	16	0.4%	98.2%
Otros	45	1.2%	99.3%	25	0.7%	98.9%
No se sabe	28	0.7%	100%	41	1.1%	100%
Total	3,762	100%	-	3,762	100%	-

En el cuadro 20 puede observarse la distribución que resulta directamente de la pregunta de nuestro cuestionario. Es necesario aclarar que en este cuadro aún no se relaciona la escolaridad del padre y la madre de cada académico, sino que son las frecuencias del conjunto con respecto a cada uno de ellos.

La información que presentamos es muy importante. A nuestro juicio, sin considerar y meditar en lo que implica, no se comprende al cuerpo académico en nuestro país. La movilidad escolar entre las generaciones es enorme. Vayamos por partes.

Nuestra muestra es un conjunto de académicos que, al menos, han realizado estudios parciales de licenciatura. Si miramos la columna de proporciones acumuladas en relación a la escolaridad de los padres, encontramos que el 70.7% de ellos no alcanzó este nivel mínimo alcanzado por sus hijos o hijas. Para el caso de las madres, esta proporción es mayor: 89.8%.

En otras palabras, en relación con sus padres varones, el 70.7% de los académicos que estudiamos es parte de la primera generación de sus familias que arriba al nivel de los estudios de licenciatura y, no conforme con ello, adquiere un contrato como profesor universitario. La mitad de los académicos son hijos de padres que estudiaron hasta la secundaria o menos, y este menos es nada más que el 42.3% hasta primaria y un 23.4% que no tuvo ninguna o abandonó la escuela primaria antes de culminar este ciclo escolar.

Con respecto a las madres, casi 9 de cada 10 académicos son los primeros de su familia en arribar a los estudios de licenciatura y la mitad son hijos de madres que lo más que lograron fue culminar el ciclo de la primaria.

La variación en la escolaridad es gigantesca y, para este sector de la sociedad mexicana al que pertenecen los académicos, ocurrió de una generación a la otra, enfatizando la celeridad del proceso el hecho de que, como nos consta en este caso, no sólo se arribó a condiciones de escolarización muy superiores, sino a un espacio ocupacional y a un estatus social absolutamente vedado para la inmensa mayoría de sus progenitores.

Este tipo de fenómenos no pueden ser explicados y comprendidos con facilidad, pues están inmersos en una transformación muy profunda de las condiciones de vida para amplios sectores de mexicanos. Sus consecuencias en la génesis del cuerpo académico no pueden pasar inadvertidas para quienes procuran estudiarlo y, suponemos, su consideración ayudaría a los encargados de diseñar las políticas para el desarrollo de la vida académica en el país.

Al menos la prisa en el juicio, en tantas ocasiones apresurado y fulminante, debería encontrar en lo que estos datos permiten atisbar un freno a su falta de comprensión de la historia, no sólo del cuerpo académico, sino del propio país.

Para facilitar la lectura, descripción y análisis de esta dimensión, hemos construido rangos de escolaridad con los cuales observar tanto a los padres como a las madres, y, posteriormente, un índice de escolaridad que relaciona la de ambos con el fin de considerarlos, como pareja, en relación con sus hijos.

Rangos de escolaridad

Llamaremos **rango de escolaridad baja** al que incluye ninguna, parciales de primaria y primaria completa. Una segunda agregación, que conjunta secundaria, estudios técnicos post-secundaria, bachillerato o equivalente, técnico post-preparatoria y normal, corresponde al **rango de escolaridad media** y, por último, a partir de la normal superior y hasta el posgrado el agregado se conoce como **rango de escolaridad alta**.

Pensamos que en el rango de escolaridad baja, el horizonte máximo se ubica en la formación general como dominio de la lecto-escritura y las operaciones fundamentales del cálculo, asociado a elementos básicos de información histórica, geográfica y científica. En el segundo el abanico de alternativas es mayor, pero es denominador común que ninguna de ellas tuvo, en el pasado, reconocimiento como educación superior; nos referimos especialmente a la normal, nivel que recientemente fue ubicado en el nivel de licenciatura pero que resulta poco probable, con ese estatus, para los padres de los académicos. El tercer rango congrega a todas la modalidades que implican un contacto con el nivel superior, ya sea parcial, sin obtención de grados, e incluye a los padres que obtuvieron la licenciatura o incursionaron en los posgrados.

De este modo, podemos observar de manera más ágil la magnitud de la movilidad escolar entre las generaciones y abrir a la consideración el tema de la variación entre los ambientes familiares de origen, en cuanto a los elementos culturales asociados a la escolarización.

CUADRO 21
ESCOLARIDAD DE LOS PADRES POR RANGO DE ESCOLARIDAD

Rangos	Padres			Madres		
	Abs.	%	% acumulada	Abs.	%	% acumulada
Escolaridad baja	1,591	42.3%	43.4%	1,892	50.3%	51.4%
Escolaridad media	1,000	26.6%	70.7%	1,400	37.2%	89.5%
Escolaridad alta	1,072	28.5%	100%	387	10.3%	100%
No se sabe	98	2.6%	-	83	2.2%	-
Total	3,762	100%	-	3,762	100%	-

Los resultados expuestos en el cuadro 21 ya fueron comentados en el análisis de la información desagregada. Tal vez convenga que destaquemos en éste las proporciones de los padres y madres que sí tuvieron contacto con la educación superior en sus trayectorias formativas: 28.5% en relación a los padres y 10.3% con respecto a las madres.

Ahora pasemos a la observación de un índice que refiere a la escolaridad de padre y madre de manera conjunta. Este indicador se construye relacionando el rango de escolarización alcanzado por cada uno de los progenitores en las seis modalidades de combinación que se exponen en el cuadro 22.

CUADRO 22
ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES CON BASE EN LOS RANGOS DE ESCOLARIZACIÓN

Rangos	Abs.	Padres %	% acumulada
Ambos baja	1,359	36.1%	37.7%
Baja con media	519	13.8%	52.1%
Ambos media	618	16.4%	69.2%
Baja con alta	185	4.9%	74.3%
Media con alta	601	16.0%	91.0%
Ambos con alta	325	8.6%	100%
No se sabe	155	4.1%	-
Total	3,762	100%	-

En números redondos, y concentrándonos en los extremos de la distribución de los valores del índice, resulta que el 36% de nuestros académicos provienen de familias en que ambos padres, como máximo, culminaron la educación primaria. El conjunto de académicos que son hijos de una pareja en la cual sus componentes tuvieron acceso a la educación superior se reduce al 9%.

Si agregamos los tres primeros valores del índice, esto es los tres primeros renglones del cuadro 22, tendremos noticia de la proporción de colegas que provienen de contextos familiares que, en la generación directa anterior, no cuentan con el antecedente de estudios de nivel superior: son el 69.2%. Podemos suponer, con relativa seguridad, que casi 7 de cada 10 de los entrevistados son de los primeros de sus casas - para no excluir la posibilidad de hermanos mayores en la misma condición - en acceder a los estudios superiores.

Aunque se antoja postular que, en consecuencia, provienen de ambientes familiares con referentes culturales menos abundantes que los demás, nos parece un tanto simplista pues esta consideración asociaría, como único factor, a la escolaridad avanzada con la riqueza de elementos culturales en las familias. Tal vez en la casa de un académico, cuyos padres fueron maestros de primaria, la dotación de bienes culturales fue mayor que en la familia cuyos padres estudiaron, por ejemplo, contabilidad.

Al nivel en que nosotros nos hemos aproximado a este tema, no se puede dilucidar o hacer avanzar esta cuestión. Será necesario, mediante estudios más detallados, acercarse a la relación entre el ambiente cultural de origen y las trayectorias académicas. Lo que sí es claro es que para la mayoría de los académicos en nuestro estudio, su paso por las escuelas superiores fue el primero en consideración a la escolaridad de sus padres. Las consecuencias en la percepción de la movilidad escolar son relevantes

y aún mayores si, como ocurre en la investigación, a la movilidad escolar se la añade el acceso a un espacio ocupacional inaccesible para sus padres.

¿Qué ocurre si distinguimos a nuestra población en los diferentes sectores institucionales donde encontraron, por primera vez, trabajo como académicos? ¿La movilidad escolar intergeneracional es semejante en los tres sectores? Las preguntas apuntan al efecto de las adscripciones sectoriales de incorporación en lo que toca a la escolaridad de los padres. Como vemos en el cuadro 23, las variaciones son relevantes.

CUADRO 23
ESCOLARIDAD DE LOS PADRES, AGREGADA, POR SECTOR INSTITUCIONAL DE INCORPORACIÓN

Padre					
Rangos de Escolaridad	Sector de Incorporación				Conjunto*
	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Otras Instituciones	
Escolaridad baja	1,126 43.4%	278 58.6%	75 21.5%	113 45.3%	1,591 43.4%
Escolaridad media	743 28.7%	99 21.0%	98 28.2%	59 23.8%	1,000 27.3%
Escolaridad alta	723 27.9%	97 20.4%	176 50.3%	77 30.9%	1,072 29.3%
Total*	2,592 100%	474 100%	349 100%	249 100%	3,664 100%

* Se excluyen los 98 casos en que no fue posible obtener información sobre la escolaridad del padre.

Madre					
Rangos de Escolaridad	Sector de Incorporación				Conjunto*
	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Otras Instituciones	
Escolaridad baja	1,370 52.6%	300 62.8%	104 30.0%	118 47.1%	1,892 51.4%
Escolaridad media	979 37.6%	144 30.1%	175 50.3%	102 40.8%	1,400 38.0%
Escolaridad alta	255 9.8%	34 7.1%	68 19.7%	30 12.1%	387 10.5%
Total*	2,604 100%	478 100%	348 100%	250 100%	3,679 100%

* Se excluyen los 83 casos en que no fue posible obtener información sobre la escolaridad de la madre.

Si atendemos a la escolaridad de los padres, el sector de instituciones privadas presenta una situación muy diferente a la relatada para el conjunto: su proporción de padres con baja escolaridad es la mitad que el valor hallado para la totalidad de la muestra; la de padres con escolaridad media es muy semejante y, por lo tanto, la de los progenitores varones con estudios superiores es significativamente mayor: la mitad de los académicos incorporados en este sector son hijos de padres con estudios de licenciatura o equivalentes.

El contraste con los otros sectores es muy grande: mientras en el privado 1 de cada 2 cumplen la condición de ser hijos de padres que alcanzaron un nivel equivalente, en el de las universidades públicas son, aproximadamente, 3 de cada 10 y en los tecnológicos públicos 2 por cada decena. El rango con mayor proporción en los sectores públicos es el de padres con escolaridad baja, mientras que en el privado es el de escolaridad alta.

La situación con respecto a la escolaridad de las madres es similar, pero se establece la diferencia, en mayor medida, entre los rangos bajos y medios.

Vistas así las cosas, el origen social de los académicos, según el sector de incorporación, es muy diferente. Tal parece que, en el reclutamiento para los primeros contratos, los sectores operan con estratos sociales diversos: en los tres, ha habido espacio para la incorporación de académicos que provienen de familias con rangos de escolaridad bajos, pero esta situación ha predominado en los sectores públicos, con especial énfasis en el de los tecnológicos. En el cuadro 24 presentamos la información del índice de escolaridad de ambos padres por sectores, cuestión que permite mirar este fenómeno de mejor manera.

Un modo de apreciar las diferencias entre los sectores consiste en sumar las proporciones de las combinaciones que no contienen antecedentes de educación superior, por un lado, y las restantes que se caracterizan porque uno o ambos padres estudiaron en ese nivel. El cuadro 25 expone la información con este criterio de diferenciación entre los sectores y el contraste es muy nítido: mientras que los dos sectores públicos concentran a su población en el primer caso – 70.5% en las universidades y 78.2% en los tecnológicos –, el sector privado agrega a la mayoría de sus académicos en el segundo: 52.2%.

Como espacios ocupacionales, los sectores públicos han tenido una mayor apertura en la incorporación de académicos que provienen de familias cuyo origen social, advertido por el nivel de escolarización de los padres, es comparativamente más bajo que el caso del sector de las instituciones privadas. Más adelante estudiaremos el fenómeno del “autorreclutamiento” de académicos, entendiendo por tal al proceso de incorporación, como académicos, de personas que estudiaron en la institución que los incorpora. Ya hemos visto que, por su edad, muchos académicos fueron incorporados a la actividad docente cuando aún estudiaban sus cursos de licenciatura, de tal suerte que, en parte, la variación encontrada en el origen social se corresponde con el tipo de clientela que acude a las diferentes instituciones.

CUADRO 24
ÍNDICE DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES POR SECTOR DE INCORPORACIÓN

Combinación de los rangos	Sector de incorporación				Conjunto*
	Universidades Púlicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Otras Instituciones	
Ambos baja	968 38.0%	239 50.8%	58 16.9%	94 38.3%	1,359 37.7%
Baja con media	374 14.7%	74 15.7%	38 11.2%	33 13.4%	519 14.4%
Ambos media	455 17.8%	55 11.7%	67 19.7%	41 16.6%	618 17.1%
Baja con alta	135 5.3%	22 4.7%	23 6.8%	5 2.1%	185 5.1%
Media con alta	417 16.0%	54 11.4%	95 27.6%	45 18.4%	611 16.7%
Ambos alta	210 8.2%	27 5.7%	61 17.8%	28 11.3%	325 9.0%
Total*	2,548 100%	470 100%	342 100%	247 100%	3,607 100%

* Se excluyen los 155 casos en los que no fue posible hacer la relación entre padre y madre por nivel de escolarización.

CUADRO 25
ESCOLARIDAD DE LOS PADRES EN DOS GRANDES GRUPOS, POR SECTOR INSTITUCIONAL DE INCORPORACIÓN
-PROPORCIONES-

Grupos de Familia	Sector de Incorporación		
	Universidades Púlicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas
Sin antecedentes de Educación Superior en los padres	70.5%	78.2%	47.8%
Con antecedentes de Educación Superior en los padres	29.5%	21.8%	52.2%

Hasta aquí hemos visto que el sector de instituciones privadas, como sector de incorporación a la carrera académica, recluta una proporción muy amplia, con respecto a su volumen de contratos, de académicos "herederos" de niveles de escolarización altos en sus familias. Los sectores públicos, especialmente el tecnológico, han reclutado como académicos, en la fase de incorporación a las trayectorias, a proporciones muy relevantes de "primeros usuarios" de los servicios educativos superiores: no

incorporaron, como regla general, a herederos sino a sujetos que inauguraban, para sus familias, la experiencia de estudios superiores.

Para terminar estas consideraciones sobre el origen social a través de la escolaridad de los padres, resulta adecuado mirar, para el conjunto, la variación a través de los diferentes periodos de incorporación. No expondremos más que los resultados agregados en los dos grandes grupos para no cargar demasiado el texto con información y porque esta modalidad es suficiente para comentar los efectos del tiempo en esta dimensión.

CUADRO 26
ESCOLARIDAD DE LOS PADRES EN DOS GRANDES GRUPOS,
POR PERIODOS DE INCORPORACIÓN
-PROPORCIONES-

Grupos de familias	Periodos de incorporación			
	Hasta 1959	1960-1969	1970-1985	1986-1992
Sin antecedentes de Educación Superior en los padres	65.2%	65.9%	70.2%	67.2%
Con antecedentes de Educación Superior en los padres	34.8%	34.1%	29.8%	32.8%

Como se presenta la información en el cuadro 26, es posible señalar la constancia del gran salto intergeneracional en lo que concierne a la escolaridad alcanzada a través del tiempo. Una proporción muy cercana a los dos tercios de los académicos, en los cuatro periodos, han provenido de familias sin antecedentes de educación superior en sus progenitores. Esta tendencia se enfatiza en el periodo de la expansión intensa, cuando se alcanza el 70.2% de los académicos.

Por lo que hemos visto, el espacio laboral de las instituciones de educación superior ha sido ocupado, en gran medida, por sujetos que viven un fenómeno de movilidad ascendente en términos de escolaridad y de oportunidades de trabajo. Su propia trayectoria escolar y laboral inaugura, con respecto a sus familias, caminos y espacios sociales nunca antes transitados. Van, mientras avanzan, haciéndose cargo de esa movilidad e interesa sobremanera averiguar sus percepciones. ¿Cómo han percibido estos procesos? ¿Cómo se ubican en comparación con sus padres? A estas preguntas responderemos a continuación.

Percepciones sobre la incorporación

Una manera indirecta de reconstruir la variación del origen social del cuerpo académico, consiste en cuestionar a los colegas al respecto de lo que significó su primer

contrato en la educación superior al compararlo con la ocupación de su padre o de la persona que ejercía la función de jefe de su familia. ¿La incorporación fue advertida como un proceso de movilidad en la escala de las ocupaciones en la comparación intergeneracional? Decidimos distinguir la cuestión económica derivada del primer contrato, de la percepción del prestigio social atribuido a la ocupación de profesor a nivel universitario.

Debemos tener presente que es en 1992 cuando realizamos las preguntas, de tal modo que al responder, los académicos son invitados a recordar su percepción al momento de la incorporación. La distancia temporal afecta la noticia de la percepción, pero al cumplirse en todos los casos, la información que arroja es muy interesante.

CUADRO 27
PERCEPCIÓN DEL PRIMER CONTRATO ACADÉMICO EN COMPARACIÓN CON LA OCUPACIÓN DEL PADRE

	En términos económicos		En cuanto al prestigio social de la ocupación	
Considerablemente mejor	407	10.8%	912	24.2%
Mejor	885	23.5%	1,349	35.8%
Similar	734	19.5%	995	26.5%
Inferior	1,052	28.0%	291	7.7%
Considerablemente inferior	582	15.5%	53	1.4%
No respondió	102	2.7%	162	4.3%
Total	3,762	100%	3,762	100%

A la luz de los resultados expuestos en el cuadro 27, podemos considerar oportuna la diferenciación entre la dimensión económica, que se relaciona con los ingresos devengados en el primer contrato, y la cuestión del prestigio social atribuido a la ocupación de una plaza en el mercado académico. Sus distribuciones son distintas: el conjunto de académicos que percibieron su incorporación como un proceso de movilidad ascendente, en los ingresos, con respecto a sus padres es poco menor a un tercio – 34.3% – y los que consideran que significó un ascenso en el prestigio social de sus ocupaciones alcanza al 60%, esto es, casi el doble de lo percibido en materia de condiciones económicas.

Con respecto a la percepción de descenso en lo económico, agregando las respuestas que señalaron inferior y considerablemente inferior, encontramos al 43.5% de los respondentes, cuestión que se reduce al 9.1% si se opina en relación al prestigio social.

En términos generales podemos afirmar que para la inmensa mayoría de nuestros colegas, su incorporación al espacio laboral de la educación superior significó una situación equivalente – 26.5% – o mejor – 60.1% – al compararla con el prestigio social de la ocupación de sus padres. La percepción de movilidad ascendente en el prestigio de la ocupación es relevante.

Con respecto a lo económico, sin perder de vista que se trata del primer contrato en sus trayectorias académicas, observamos una situación menos clara: el 43.5% la percibe como una condición inferior.

Viendo estos datos, uno puede imaginar que para la mayoría de los padres de los académicos su incorporación como profesores fue percibida como un avance en el prestigio de la ocupación de sus hijos, aunque con frecuencia se habrán preguntado por qué siguieron siendo ellos, los padres, la principal fuente de apoyo financiero cuando los jóvenes académicos se comprometían en el enganche de un automóvil o una hipoteca... cosas de la vida y confirmación de la añeja certeza de que en el espacio ocupacional académico no se encuentra una vía adecuada para la obtención de riqueza material.

Vale la pena atender a la variación de las percepciones sobre la movilidad en los diferentes sectores institucionales de adscripción. Como ya vimos, los estratos sociales de reclutamiento de académicos son contrastantes, aspecto que deberá tener consecuencias en la percepción. Trabajaremos esta parte agregando en mejor, similar e inferior las respuestas con el fin de aglizar su exposición.

CUADRO 28
PERCEPCIÓN DEL PRIMER CONTRATO ACADÉMICO EN COMPARACIÓN CON LA OCUPACIÓN DEL PADRE, POR SECTOR INSTITUCIONAL DE INCORPORACIÓN –PROPORCIONES–

	En términos económicos			
	Sectores de incorporación			
	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Conjunto
Mejor	33.1%	47.8%	25.5%	34.3%
Similar	19.4%	18.4%	18.2%	19.5%
Inferior	44.5%	32.4%	54.3%	43.5%
	En cuanto al prestigio social de la ocupación			
	Sectores de incorporación			
	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Conjunto
Mejor	60.4%	69.1%	47.5%	60.1%
Similar	26.8%	21.4%	30.8%	26.5%
Inferior	8.2%	6.5%	17.5%	9.1%

Como era de esperarse, en el conjunto de las instituciones privadas encontramos la mayor proporción de académicos que perciben su incorporación como descenso

económico y de prestigio en comparación con sus padres: 54.3% y 17.5% respectivamente. Aún en este sector, la opinión sobre el estatus asignado a la ocupación académica es muy alto si lo comparamos con sus consecuencias en los ingresos.

En los sectores públicos la percepción de movilidad ascendente es mayor que en el privado, enfatizándose esto en el de los tecnológicos públicos: aún en materia económica, su proporción más alta es la que corresponde a académicos con percepción de mejoría en comparación con sus padres y, en este sector, se ubica la proporción mayor de colegas que aprecian su primer contrato como un avance en el prestigio de la ocupación con respecto a sus padres: 69.1%.

La conjetura de un proceso general de movilidad intergeneracional, como elemento asociado al crecimiento del cuerpo académico, tiene elementos claros para su confirmación, cuestión que tiene que ser acompañada de la distinción entre movilidad económica y de estatus asignado a la ocupación académica y reconocer su comportamiento desigual entre sectores. Nos resta aproximarnos al impacto del tiempo en las percepciones, cuestión que resumimos en el cuadro 29.

CUADRO 29
PERCEPCIÓN DEL PRIMER CONTRATO ACADÉMICO EN COMPARACIÓN CON LA
OCUPACIÓN DEL PADRE POR PERIODO DE INCORPORACIÓN
-PROPORCIONES-

	<i>En términos económicos</i>				<i>Conjunto</i>
	<i>Periodos</i>				
	<i>Hasta 1959</i>	<i>1960-1969</i>	<i>1970-1985</i>	<i>1986-1992</i>	
Mejor	34.4%	37.1%	35.3%	31.1%	34.3%
Similar	18.7%	22.5%	18.7%	19.2%	19.5%
Inferior	38.6%	38.0%	43.4%	47.5%	43.5%

	<i>En cuanto al prestigio social de la ocupación</i>				<i>Conjunto</i>
	<i>Periodos</i>				
	<i>Hasta 1959</i>	<i>1960-1969</i>	<i>1970-1985</i>	<i>1986-1992</i>	
Mejor	53.0%	56.4%	61.5%	58.8%	60.1%
Similar	25.4%	32.8%	25.0%	28.0%	26.5%
Inferior	11.0%	7.2%	9.6%	8.5%	9.1%

Con el correr del tiempo se mantiene constante una percepción que considera muy alta la movilidad en cuanto a prestigio si la comparamos con la dimensión económica. No se advierten saltos espectaculares, pero llama la atención que la menor proporción de académicos que perciben mejoría económica con respecto a sus padres se encuentre

en el periodo de la crisis, cuestión que también se cumple, pero lógicamente como la agregación mayor, en la proporción de colegas que opinan que su incorporación significó un descenso en los ingresos.

Esta especie de correspondencia con el impacto de la crisis en materia económica no se puede afirmar, en nuestros datos, con respecto a la movilidad en el prestigio. La proporción menor de los que aprecian mejoría se encuentra en el periodo anterior a la expansión.

Un rol social en proceso de constitución

Hemos expuesto en este capítulo algunas características del cuerpo académico en lo que toca a su situación social. El paso de los puestos a los actores se ha iniciado considerando su diferenciación por género, edad, estado civil y relación con dependientes, indicadores que hemos puesto en correspondencia con los momentos de incorporación y su contraste con 1992, así como en relación con los sectores institucionales y los periodos.

A su vez, nos hemos aproximado al conocimiento de su origen social mediante el análisis de la escolaridad de sus padres y las percepciones de sus primeros contratos en el mundo laboral académico. No es menester realizar una síntesis de lo expuesto, pero sí reconocer que en este pasaje de los puestos a los actores ha sido clara la compleja diversidad que contiene este grupo social: hay, por cierto, elementos comunes y fenómenos que impactan de manera general al conjunto de nuestros entrevistados, pero entretejidos con factores sectoriales y temporales de diferenciación.

A la vista de la reconstrucción efectuada, sobre todo en cuanto a las consideraciones de origen social del conjunto de académicos que estudiamos, podemos plantear que para la gran mayoría se ha presentado una situación peculiar: inauguran, con respecto a sus familias, el tránsito por las escuelas superiores no sólo como residentes temporales durante sus estudios, sino estableciendo con ellas una relación laboral que hasta 1992 continuaba. Por otra parte, a lo largo de estos años, la sociedad mexicana, a través de sus instituciones de educación superior, ha generado una oferta laboral extensa, inédita en sus magnitudes y dispersión regional, para ellos.

La coincidencia de la novedad y velocidad en la que ocurrió la movilidad intergeneracional con la celeridad en la generación del espacio ocupacional, conduce a postular que el rol de académico en México es un fenómeno en pleno proceso de constitución: ¿Cuál es la experiencia precedente, consolidada por generaciones que desarrollaron este papel social hasta el punto de operar como referentes orientadores en su adquisición? Sin olvidar a los enclaves de profesionalización, podemos afirmar que la consolidación social de experiencia previa fue, en el mejor de los casos, escasa.

En buena medida, este grupo laboral va construyendo sus referentes mientras desarrolla sus actividades. Mientras crece y se desarrolla, tiene a su propio trayecto como referencia, y este trayecto ha sido accidentado: en ciertos periodos, al prestigio

de su ocupación se le asociaron ingresos relativamente altos, pero posteriormente los ingresos se derrumbaron y el prestigio social de la ocupación fue cuestionado hasta arribar a condiciones en las cuales hay que demostrar, cada año, que se es merecedor del salario y algo más merced a la productividad.

Es comprensible, entonces, la vitalidad del debate en torno a lo que caracteriza su oficio: ser académico. Sin abundantes referentes nacionales para la orientación, ha estado sometido al cumplimiento de formalizaciones que, a su vez, han variado: de bastar ser joven y haber estudiado para ser parte de las plantas académicas, hasta la condición del doctorado para ser visible ante los sistemas de reconocimiento actuales.

Se trata, sin duda, de un fenómeno complejo, sociológicamente muy relevante y que no es privativo de la conformación del cuerpo académico: muchas otras esferas de la vida social mexicana, en los pasados 50 años, han estado inmersas en complicados procesos de generación de nuevos roles en condiciones de celeridad e inestabilidad de las condiciones de contexto para su consolidación paulatina. Nuestra modernización, en tantos casos abrupta e inacabada, tiene mucho que ver con estos procesos de nuevos papeles sociales asignados a actores nuevos con demandas y condiciones variables. Esta percepción, propuesta ahora a la luz de la consideración de los antecedentes sociales de los académicos que estudiamos, será atendida en los siguientes capítulos en los que exploraremos las características de los mecanismos de iniciación, incorporación y desarrollo del cuerpo académico.

CAPÍTULO 4 INCORPORACIÓN E INICIACIÓN EN LA ACTIVIDAD ACADÉMICA

Una de las cuestiones que más nos importaba conocer de la trayectoria académica era su génesis. Aunque escasa, la información disponible sobre los académicos mexicanos se ha concentrado en sus características laborales o formativas en determinados momentos—cuando se obtiene la información—pero en relación al origen de las carreras académicas no se sabe casi nada.

La modalidad del primer contrato, sus condiciones y las funciones asignadas, así como el ambiente institucional en que transcurrió la fase más temprana de sus trayectos resulta relevante. Caracterizar, en ese momento, sus niveles formativos y sus experiencias laborales previas al primer contrato nos permiten apreciar sus condiciones personales en cuanto a las tareas que se les asignaron.

Ya en el capítulo 3 hemos dado cuenta de ciertos rasgos de los académicos en el momento de la incorporación, tales como su edad, estado civil y relación con dependientes, y exploramos en torno a su origen social. En este capítulo nos centraremos en las características, acordes con las funciones que desempeñan los académicos, que tenían en el momento de la incorporación, entendiéndolo por tal su primer contrato en las instituciones de educación superior. Será también materia de esta parte del libro, la reconstrucción de la fase de iniciación: operativamente, delimitamos esta fase como el primer año de trabajo en el espacio laboral académico, procurando describir las condiciones institucionales en que ocurrió.

Incorporación

Para poder relacionar los rasgos ya advertidos que caracterizaban a nuestros colegas en la incorporación, con los aspectos que tienen una especial importancia en las

trayectorias académicas, se impone una mirada al nivel de escolaridad que habían alcanzado al momento de ser reclutados por primera vez al cuerpo académico.

Grado máximo en el primer contrato

Existe en el ambiente una impresión generalizada, que actúa como certeza, en el sentido de apostar fuerte a la pobreza formativa como causal básica de la fragilidad del cuerpo académico nacional, sobre todo con el supuesto de que a mayor tasa de expansión de puestos, se abatieron los niveles formativos en el acceso a las plazas de trabajo académico. Lo que hemos encontrado en el estudio impide sostener tal simplificación mecánica y unicausal, conduciéndonos a conjeturas que hacen intervenir muchos más factores. Iniciemos el análisis con la noticia del grado máximo obtenido en el momento del primer contrato.

CUADRO 30
GRADO MÁXIMO EN EL MOMENTO DE LA INCORPORACIÓN,
POR SECTOR INSTITUCIONAL DE PRIMER CONTRATO

Grado Máximo	Sector de incorporación				Total
	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Otras Instituciones	
Sin Licenciatura	901 33.8%	230 47.6%	124 34.6%	52 20.2%	1,306 34.7%
Licenciatura	1,410 52.9%	214 44.3%	178 50.0%	45 17.6%	1,847 49.1%
Maestría	119 4.4%	16 3.3%	34 9.5%	8 3.2%	177 4.7%
Doctorado	52 1.9%	4 0.9%	7 2.0%	3 1.1%	66 1.8%
Especialidad	146 5.5%	13 2.8%	10 2.7%	3 1.0%	172 4.6%
No se sabe	38 1.4%	6 1.2%	4 1.2%	145 56.9%	194 5.1%
Total	2,666 100%	484 100%	357 100%	255 100%	3,762 100%

Como se puede ver en la columna del margen derecho del cuadro 30, la situación más frecuente en el momento del primer contrato fue la tenencia del grado de licenciatura: 49.1%. El 11.1% fue incorporado con un grado superior y un poco más

de la tercera parte de los académicos inició sus actividades sin haber concluido los estudios del nivel en el que impartiría cursos: 34.7%.

Antes de la aparición de estos resultados, que no obstante ser referidos sólo a un segmento del espacio laboral académico probablemente no difieran mucho del conjunto nacional, circulaban expresiones tales como "profesionalización salvaje" en el supuesto de que las incorporaciones, en las fases expansivas, habían abatido en mucho mayor medida los criterios formales de reclutamiento. Ya tendremos ocasión de observar, por periodos, este fenómeno y comprender su complejidad; por ahora, el dato fuerte es que la incorporación sin el grado mínimo requerido fue, en nuestra muestra, un poco mayor al tercio.

En el mismo cuadro 30 se exponen los datos por sectores institucionales de incorporación. Mientras las universidades públicas y las instituciones privadas incorporaron sin licenciatura a un tercio de sus académicos, los institutos tecnológicos llevan este indicador hasta el 47.6%, cifra que hace pensar en un reclutamiento más laxo en cuanto a sus criterios formales de escolaridad.

Si suponemos que una condición ideal en el reclutamiento de académicos sea que las personas incorporadas para, al menos, impartir cursos en el nivel de licenciatura tengan un grado académico superior concluido, los sectores muestran diferencias: en el de las universidades públicas, el 11.8% lo cumplió; en los tecnológicos el 7.0% y en las privadas el 14.2%. En este supuesto, los tres sectores realizaron la mayoría de sus incorporaciones sin cumplirlo y sus diferencias, con ser interesantes, no nos hablan de procesos de reclutamiento claramente distintos. Más bien, parece haber impactado a los tres conjuntos institucionales una situación similar, de orden general, ante la cual el de los institutos tecnológicos operó relativizando en mayor medida el criterio de estudios formales.

Veamos si, conforme pasa el tiempo y se enfatizan los procesos expansivos, las incorporaciones sin el grado básico – la licenciatura – han aumentado significativamente. La información que se encuentra en el cuadro 31 permite hacer varias consideraciones.

En primer lugar, se desploma la consecuencia lógica de una apuesta unicausal de la expansión como determinante de los reclutamientos tempranos en relación a los grados académicos: aún teniendo cuidado de no extrapolar nuestros datos como estimadores confiables de la totalidad del conjunto en los diferentes periodos, sobre todo en los más lejanos, si sólo hubiese actuado la expansión como fuerza abatidora de los grados en la incorporación, sus consecuencias se verían reflejadas de manera distinta a lo que hemos hallado. La proporción de colegas que se incorporaron sin licenciatura en el primer periodo no es menor ni muy diferente a la del periodo de máxima expansión de puestos – 35.9% y 38.2% respectivamente –. A partir de 1960 hemos fechado el fenómeno de multiplicación de plazas y, en nuestros periodos, el que enfatiza la velocidad en la generación de puestos tiene una proporción menor de académicos sin licenciatura que el anterior. Aún en la crisis, y con la integración de mecanismos formales en las instituciones para regular sus reclutamientos, la propor-

ción de académicos incorporados de manera temprana es relevante: un poco más de la cuarta parte.

CUADRO 31
GRADO MÁXIMO EN EL MOMENTO DEL PRIMER CONTRATO,
POR PERIODO DE INCORPORACIÓN

Grado Máximo	Periodos de incorporación				No se sabe	Total
	Hasta 1959	1960-1969	1970-1985	1986-1992		
Sin Licenciatura	21 35.9%	161 44.0%	882 38.2%	243 27.2%		1,306 34.7%
Licenciatura	25 42.9%	154 42.0%	1,149 49.8%	520 58.4%		1,847 49.1%
Maestría	3 5.3%	11 3.0%	111 4.8%	51 5.8%		177 4.7%
Doctorado	3 5.6%	9 2.4%	30 1.3%	23 2.6%	1 0.5%	66 1.8%
Especialidad	5 8.8%	22 6.1%	103 4.5%	42 4.7%		172 4.6%
No se sabe	1 1.4%	9 2.5%	33 1.4%	11 1.3%	140 99.5%	194 5.1%
Total	58 100%	365 100%	2,308 100%	890 100%	140 100%	3,762 100%

No debe ser pasado por alto que durante muchos años, en nuestro país ha operado la denominación de *pasante* como un cuasi-grado reconocido en extensas zonas del ejercicio de las profesiones. Se le denomina pasante a aquél sujeto que ha concluido la mayor parte, o la totalidad, de sus estudios de licenciatura y que tiene pendientes los procesos académicos y administrativos para la obtención del grado. Tal vez con mayor frecuencia en el pasado que en nuestros tiempos, el acceso formal al ejercicio profesional era posible con la constancia de pasantía.

Desafortunadamente, en nuestro cuestionario no previmos diferenciar, en el gran apartado de incorporaciones sin el grado de licenciatura, a la proporción que, en efecto, no lo había obtenido, pero contaba con la condición de pasante, misma que probablemente operó como condición para el acceso en varias instituciones de educación superior.

Con todas las reservas del caso, en atención a las limitaciones de nuestra información, la explicación que hace descansar exclusivamente en la expansión de los puestos sus conjeturas parece insuficiente. Hay, sin duda, efectos de la expansión, como se puede apreciar en las proporciones de colegas con grados mayores a la licenciatura: en el primero, hemos captado al 19.6% con esta característica; en el segundo, la

proporción se reduce al 11.5% y en el tercero se ubica en 10.6% para aumentar, en el cuarto, al 13.1%. Lo que queremos afirmar es que no sólo han impactado el fenómeno expansivo a los procesos de reclutamiento del cuerpo académico, sino que, al parecer, los reclutamientos previos a la culminación de la licenciatura son parte de una modalidad de incorporación que pre-existe a las fases expansivas y la continúa cuando han terminado. Y, como veremos después, que, en todo caso, el impacto de la expansión más relevante no ocurre en las proporciones de colegas con niveles relativamente bajos de escolarización al obtener sus primeros contratos, sino en el modo en que fueron iniciados en este oficio.

Procesos de incorporación informales

Una dimensión que resulta relevante en los procesos de incorporación consiste en ir un poco más allá de su formalización contractual. Resulta imprescindible, en ese momento, observar las características formativas en ese momento, pero esto no excluye atender si, previamente al establecimiento de una relación laboral expresa e institucionalmente formalizada, nuestros colegas pasaron por modalidades informales de incorporación, en el contexto de relaciones personales de selección y entrenamiento.

Este tipo de reclutamiento y habilitación no formal, en cuyo contexto se orientan vocaciones para la vida académica, suele ser una distinción que un profesor mayor realiza entre alumnos avanzados y puede ser considerada parte del proceso de reproducción del cuerpo académico. En el cuestionario, preguntamos al respecto, diferenciando claramente la incorporación contractual de la colaboración voluntaria, sin contrato ni remuneración, en actividades académicas antes de su vinculación laboral. Los resultados apoyan la pertinencia de la reconstrucción de estos mecanismos informales.

De acuerdo a la información disponible en el cuadro 32, el 45.2% de los entrevistados pasaron por esta modalidad de incorporación informal previamente a sus contratos. Obviamente, las formas en que esto ocurrió no pudimos reconstruirlas, pues implican estrategias de investigación mucho más detalladas que la que nosotros decidimos emplear, pero una magnitud tan relevante de colegas coincidiendo en esta situación hace ver la importancia del asunto. De manera abstracta, podemos aventurar que estas experiencias van desde la simple colaboración con algún profesor en tareas sin impacto formativo, hasta procesos de habilitación y formación muy importantes en las trayectorias posteriores.

En otras palabras, la colaboración voluntaria previa al contrato pudo ser, simplemente, asignación de tareas mecánicas o, por el contrario, el seguimiento de un proceso intenso de habilitación: no podemos precisarlo ahora. En ambos casos, sin embargo, y desde la perspectiva del estudiante elegido, esta situación pudo operar como elemento a considerar en su vinculación posterior al cuerpo académico.

Entre los sectores, esta experiencia fue más frecuente si se ubicaba la institución en los conjuntos públicos pues en las instituciones privadas el 62.6% no tuvo esa oportunidad.

CUADRO 32
TRABAJO VOLUNTARIO PREVIO A LA INCORPORACIÓN FORMAL,
POR SECTOR INSTITUCIONAL DE INCORPORACIÓN

Trabajo Voluntario Previo	Sector de incorporación				Total
	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Otras Instituciones	
Sí	1,290 48.4%	204 42.3%	130 36.3%	78 30.6%	1,702 45.2%
No	1,321 49.5%	277 57.2%	224 62.6%	168 65.9%	1,990 52.9%
No se sabe	55 2.1%	2 0.5%	4 1.1%	9 3.5%	70 1.9%
Total	2,666 100%	484 100%	357 100%	255 100%	3,762 100%

El lector coincidirá con nosotros en que vale la pena desarrollar más esta dimensión informal de los reclutamientos, pues su estudio a detalle nos brindaría información al respecto de los procesos formativos de la actividad académica más completos. En este momento, el paso que podemos dar es observar la existencia de modalidades informales a través de los periodos. Si se atiende al cuadro 33, resulta sugerente que la proporción de colegas sin fases de habilitación informal sea creciente en el tiempo: mientras en el primer periodo el 60% declaró haberla tenido, en los siguientes decrece de manera clara hasta ubicarse en el 43.3% en los años más recientes. De nuevo, no se trata sólo de la expansión, pues de ser así, una vez detenida en el último periodo, la proporción de colegas con procesos no formales de iniciación debería aumentar y no es el caso. Hay indicadores de cambio en el tiempo, pero su comprensión requiere conjugar más factores que el impacto simple del crecimiento.

Así sea de manera aproximada, esta dimensión nos indica que el proceso de reclutamiento, con el paso del tiempo, ha ido perdiendo esta referencia informal, probablemente muy personalizada y con impactos formativos en las destrezas y habilidades del oficio no despreciables. Al parecer, los mecanismos de reclutamiento han tendido a ubicarse, de manera creciente, en el nivel institucional directamente, formalizándose en mayor medida que antaño, cuestión que puede estar en relación con la tendencia al aislamiento e individualización de franjas importantes del cuerpo

académico. Dejemos esta cuestión como hipótesis ahora, pues en la fase de iniciación podremos retomarla con más elementos.

CUADRO 33
TRABAJO VOLUNTARIO PREVIO A LA INCORPORACIÓN FORMAL, POR PERIODO

Trabajo Voluntario Previo	Periodos de incorporación					Total
	Hasta 1959	1960-1969	1970-1985	1986-1992	No se sabe	
Sí	35 60.0%	185 50.5%	1,077 46.7%	387 43.4%	19 13.2%	1,702 45.2%
No	20 35.5%	175 47.8%	1,185 51.4%	494 55.5%	115 81.7%	1,990 52.9%
No se sabe	3 4.5%	6 1.7%	45 1.9%	9 1.1%	7 5.0%	70 1.9%
Total	58 100%	365 100%	2,308 100%	890 100%	140 100%	3,762 100%

El fenómeno del auto-reclutamiento

A diferencia de otros países, Alemania por ejemplo, en el nuestro el reclutamiento del personal académico no tiene reglas que impidan la incorporación de una persona formada en la misma institución que ofrece el puesto. (Enders, 1993) Por el contrario, en México la tasa de auto-reclutamiento resulta muy considerable, fenómeno al que se le ha llamado, en no pocos casos, "endogamia académica".

Resulta de interés aproximarnos a este fenómeno como un rasgo de los procesos de incorporación. Por las características de nuestra base de datos, lo podemos realizar en distintos niveles: en primer lugar, es posible preguntar en cuántos casos la institución del grado máximo en la incorporación coincide con la institución en la que se obtiene el primer contrato académico: el 64.6% de nuestros entrevistados fueron contratados, por primera vez, en las instituciones en las que habían cursado sus estudios previos. En otras palabras, pasaron de ser estudiantes en una determinada institución a formar parte de su personal académico, posteriormente a sus estudios si ya los habían concluido o de manera simultánea si estaban aún en curso de obtener el grado.

Por supuesto, la tasa de auto-reclutamiento es variable entre las 24 instituciones, cuestión que no remite necesariamente a una política expresa —aunque en algunas instituciones así esté establecida—, sino a factores tales como la antigüedad del establecimiento específico: por citar un ejemplo, en el sector de universidades públicas, la UNAM tiene una tasa de auto-reclutamiento del 80.4% y la UAM registra sólo al 36.1% en esta situación. Sería un error considerar esto como una política expresa

en las instituciones, pues mientras la UNAM fue, durante décadas, la principal surtidora de personal reclutable como académico en el país, la UAM, fundada en 1973, no pudo hacerlo hasta que generó su primera cuota de egresados. (Gilet *Et. Al.* 1992)

Resulta lógico, entonces, que las instituciones privadas –cuya tasa de egresados frecuentemente es menor que sus necesidades de reclutamiento– aparezcan con proporciones de auto-reclutados más bajas así como, en el caso de los tecnológicos públicos, la proporción del Instituto Politécnico Nacional en materia de auto-reclutamiento sea mayor que la de sus homólogos regionales, sobre todo si se toma en cuenta que el Politécnico cuenta con una política de contratación que privilegia esta condición.

Hemos cruzado, brevemente, hacia el nivel institucional exclusivamente con el fin de dar cuenta de la diversidad cuantitativa de este fenómeno al interior de los sectores, pues el segundo nivel de observación que permite nuestra base es sectorial. ¿En cuántos casos el sector en el que se obtiene el primer contrato coincide con el sector en el cuál se desarrollaron los estudios del grado máximo en la incorporación? La proporción de auto-reclutamiento sectorial es mayor a la hallada en el nivel institucional: 76.1%.

CUADRO 34
PROPORCIÓN DE AUTO-RECLUTAMIENTO POR
SECTORES INSTITUCIONALES DE INCORPORACIÓN

Sectores	Proporción de auto-reclutamiento
Universidades Públicas	86.1%
Tecnológicos Públicos	72.9%
Instituciones Privadas	53.5%
Total	76.1%

Para culminar con esta dimensión, vale la pena dar cuenta de otro nivel de observación posible, en el cual ya no relacionamos la institución o el sector de incorporación con el grado máximo en el momento del primer contrato, sino la institución y el sector donde se obtuvo el grado máximo alcanzado en 1992 con la institución y el sector en el que se labora en el momento de la entrevista: a nivel institucional, la tasa de autorreclutamiento así calculada se reduce al 58.5% de los casos y la sectorial se ubica en el 72.3%.

Las variaciones se deben, por supuesto, a la movilidad interinstitucional tanto para realizar estudios como para ocupar una plaza académica. Sin embargo, la tendencia al auto-reclutamiento es un elemento fuerte en la reconstrucción del proceso de conformación del cuerpo académico. Una cifra más lo muestra: el 71.1% de los académicos que estudiamos, labora en la misma institución donde obtuvo o cursó sus estudios de licenciatura. Para esta importante proporción, el alma mater de los estudios superiores

coincide como su espacio laboral académico en 1992. Los hijos no han salido –o han vuelto luego de cierto tiempo– a casa.

De hecho, es en este contexto de auto-reclutamiento en el que se torna comprensible la magnitud de las incorporaciones informales que hemos reportado. Si se les aprecia como elemento relevante en la formación de los académicos, la referencia peyorativa que contiene el término endogamia debe ser matizada. Más bien, sin calificar el proceso, la tendencia al auto-reclutamiento puede ser vista como indicador de un mercado laboral con poca movilidad entre sus segmentos y como nota de un cuerpo académico con sistemas de reproducción muy asociados a los linderos institucionales, poco habituados a los mecanismos de reproducción orientados por el elemento disciplinario que, como se sabe, no se circunscribe a las fronteras de los establecimientos.

Experiencia laboral previa al primer contrato

Si, como hemos visto en este capítulo y en el anterior, los procesos de incorporación parecen haber ocurrido para muchos académicos en momentos tempranos de sus vidas, resulta conveniente observar si el primer contrato como académicos fue su primera experiencia laboral y, en caso contrario, si antes de la incorporación habían tenido oportunidad de desarrollar sus conocimientos profesionales en otros espacios laborales.

En el primer caso –ver cuadro 35–, encontramos que para el 27% de nuestros respondientes, efectivamente su incorporación al espacio laboral académico fue su primera experiencia laboral. Sin tratarse de una diferencia espectacular, es en los sectores públicos donde resulta mayor en comparación con las instituciones privadas. Al analizarlo por periodos, la proporción de colegas en los que coincide el primer contrato académico con su debut como trabajadores es decreciente: del 33.1% antes de 1960 al 23.9% en el último periodo.

El hecho de que para el 73% de los académicos, su incorporación no fuese el primer trabajo en la vida, no significa que hayan tenido oportunidad de ejercer sus profesiones o aplicar sus conocimientos en otros espacios laborales previamente a su vinculación con las instituciones de estudios superiores. No resulta extraño que durante el desarrollo de los estudios se trabaje como estrategia para sostenerse en ellos o colaborar con la familia, en actividades que no tienen nada que ver con el entrenamiento que se está adquiriendo en los estudios. Por esta razón, preguntamos también al respecto de la experiencia laboral, relacionada con sus estudios, que operó como antecedente al primer contrato.

Más de un tercio de los entrevistados declararon que la oportunidad de ejercer sus conocimientos, previamente a su incorporación como académicos, fue nula: 38.5%. Otra proporción parecida, el 30.5%, ejerció su profesión entre uno y tres años antes de su primer contrato y el restante 31% lo había hecho por más de 4 años.

CUADRO 35
PROPORCIÓN DE ACADÉMICOS EN QUE COINCIDE SU PRIMERA
EXPERIENCIA LABORAL CON EL PRIMER CONTRATO COMO ACADÉMICOS,
POR SECTOR INSTITUCIONAL DE INCORPORACIÓN Y PERIODO

<i>Sectores</i>	<i>Primera experiencia laboral como académicos</i>
Universidades Públicas	27.2%
Tecnológicos Públicos	28.9%
Instituciones Privadas	22.4%
<i>Periodos</i>	
Hasta 1959	33.1%
1960-1969	27.9%
1970-1985	27.8%
1986-1992	23.9%
Valor para el conjunto (3,762)	27.0%

CUADRO 36
EN TORNO A LA EXPERIENCIA PROFESIONAL PREVIA AL PRIMER CONTRATO,
POR SECTOR DE INCORPORACIÓN Y PERIODO

<i>Sectores</i>	<i>% sin experiencia profesional</i>	<i>% con más de 4 años de experiencia profesional</i>	<i>Promedio de años de experiencia profesional</i>
Universidades Públicas	39.1%	30.3%	3.11 años
Tecnológicos Públicos	37.5%	34.6%	3.72 años
Instituciones Privadas	34.4%	29.6%	3.60 años
<i>Periodos</i>			
Hasta 1959	39.9%	29.0%	2.90 años
1960-1969	38.2%	33.2%	3.60 años
1970-1985	39.6%	28.4%	2.90 años
1986-1992	34.3%	36.7%	3.80 años
Valor para el conjunto (3,762)	38.5%	31.0%	3.24 años

Como se puede apreciar en el cuadro 36, las variaciones entre los sectores no son extremas y por periodo el comportamiento es relativamente constante en los tres primeros; en el cuarto, las proporciones y el promedio indican que la experiencia profesional previa va en aumento, probablemente como consecuencia de la reducción de puestos en el mercado académico.

En todos los sectores y periodos, encontramos que proporciones muy cercanas al tercio de la población se incorporaron a la actividad académica sin haber tenido ocasión de desarrollar, en otros espacios laborales, sus conocimientos específicos. De nuevo, si la expansión bastara para comprender la incorporación sin experiencia profesional previa, estas cifras no serían tan constantes.

No cabe duda que el rasgo de experiencia profesional previa está condicionado por el campo de conocimientos específicos al que el académico está afiliado. No es el mismo caso si se trata de un ingeniero civil o de un abogado, por un lado, que si se trata de un físico o un filósofo, por el otro. En el primer caso, los espacios laborales externos son de una amplitud enorme en comparación con los segundos. En el capítulo sobre las afiliaciones disciplinarias volveremos al tema, pero, por ahora, en este nivel de observación, la noticia de las incorporaciones en ausencia de cualquier experiencia laboral así como sin antecedentes de actividad profesional especializada no son mayoritarias: 27% y 38.5% respectivamente. El hecho de que no sean las proporciones mayores, no quiere decir que sean insignificantes para los fines de nuestro análisis, pero lo que nos interesa destacar es que para casi dos tercios de nuestros entrevistados, el ejercicio previo de su profesión es un rasgo común.

Experiencia académica previa al primer contrato

Una vez vistos los resultados al respecto de los antecedentes laborales y profesionales de nuestro conjunto, es adecuado averiguar en qué proporción existieron antecedentes formales de trabajo académico. Fundamentalmente, conviene explorar esta cuestión en cuanto a experiencia previa en docencia en niveles educativos distintos al superior y, a su vez, en materia de experiencia como investigadores, dado que ambas funciones son las más relevantes en el espacio laboral que estudiamos.

El 60.9% de los académicos, antes de su primer contrato no había participado como docente en otro nivel educativo: Su primera experiencia como profesor ocurrió en el nivel de la licenciatura, cuestión que no se cumple para el 37.3% que, con anterioridad, había estado contratado para dar clases ya sea en el nivel básico, medio o medio superior.

Este es un dato muy relevante: casi dos tercios de nuestros colegas fueron contratados, específica aunque no exclusivamente en todos los casos, para impartir cursos en el nivel licenciatura sin experiencia previa alguna en la actividad y los procesos asociados con la enseñanza. Parece cumplirse, frente a esta cifra, un supuesto con claridad: el que sabe algo lo puede enseñar. Habrá que matizar este dato con las

experiencias informales de incorporación que, probablemente, incluían labores de docencia, pero aún así, estamos ante un mercado que no puso, como condición de acceso, experiencia previa formalmente reconocida en la actividad más generalizada a desarrollar.

CUADRO 37
EXPERIENCIA PREVIA EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN,
POR SECTOR Y PERIODO DE INCORPORACIÓN

Sectores	% de académicos sin experiencia previa en la docencia	% de académicos sin experiencia previa en investigación
Universidades Públicas	60.4%	93.2%
Tecnológicos Públicos	64.4%	96.9%
Instituciones Privadas	64.1%	91.7%
<i>Periodos</i>		
Hasta 1959	77.6%	93.5%
1960-1969	63.0%	92.8%
1970-1985	62.5%	94.1%
1986-1992	55.6%	91.7%
Valor para el conjunto (3,762)	60.9%	93.4%

Aunque ligeramente inferior en el sector de las universidades públicas, en los tres sectores la proporción sin antecedentes de docencia previa supera al 60% de sus incorporaciones y, a través de los periodos, observamos un comportamiento descendente. En la medida, muy aproximada, en que nuestros periodos permiten referirnos a los conjuntos académicos a lo largo del tiempo, parece que el rasgo de experiencia docente anterior al primer contrato es creciente sin llegar, aún en nuestros días, a rebasar el 50 % de las incorporaciones. Los estudios de licenciatura, ya sabemos que en importante proporción sin estar culminados, y la experiencia profesional, han operado en este espacio laboral como antecedente general con mucho mayor frecuencia que la experiencia previa en la función a desempeñar: el requisito ha sido haber estudiado algo y, en cierta medida, haberlo practicado, no el mostrar experiencia y capacidad en la enseñanza.

Si vemos los antecedentes de investigación, son aún menores: al incorporarse como académicos, el 93.4% del conjunto no había tenido ninguna experiencia formal asociada a esta función. El dato, con ser relevante, debe ser puesto en otra sintonía que

la empleada para la docencia al analizarlo, pues las tareas de investigación no fueron solicitadas, en el acceso, sino a un muy reducido grupo de colegas. Queda, sin embargo, constancia de que en ningún sector ni periodo, la experiencia en investigación ha sido antecedente en el acceso para la inmensa mayoría de los académicos estudiados.

Tipo de vinculación en la incorporación

En el momento de ser incorporados al mercado académico, el 67.5% de sus integrantes desempeñaba, simultáneamente, actividades laborales fuera de la institución. Veremos, a continuación, como esta cifra se compadece con los tipos, tiempos y modalidades de contratación que predominaron, pero antes es interesante destacar que una proporción tan grande haya concebido su vinculación con la academia como un elemento adicional a sus compromisos laborales.

Al parecer, su vinculación con la academia no fue, para la mayoría, la integración plena o un cambio de espacio laboral, sino la agregación de otro referente, frecuentemente marginal, en su horizonte ocupacional.

CUADRO 38
ACTIVIDADES LABORALES EXTERNAS AL MERCADO ACADÉMICO, SIMULTÁNEAS
AL MOMENTO DE LA INCORPORACIÓN, POR SECTOR Y PERIODO
-PROPORCIONES-

Sectores	Con actividades laborales externas	Sin actividades laborales externas
Universidades Públicas	68.0%	31.5%
Tecnológicos Públicos	62.2%	37.0%
Instituciones Privadas	72.6%	26.8%
<i>Periodos</i>		
Hasta 1959	79.2%	20.8%
1960-1969	71.3%	28.0%
1970-1985	65.0%	34.3%
1986-1992	71.4%	28.3%
Valor para el conjunto (3,762)	67.5%	31.9%

Como se puede ver en el cuadro 38, es en el sector de instituciones privadas donde la simultaneidad de otros referentes laborales es mayor y, por tanto, la proporción de

E. ABON
C. CBEC
MODEL



colegas que, en ese momento, tenían en la academia su único referente ocupacional es el menor de todos: 26.8%. Por periodos, destaca el primero como el que realizó sus incorporaciones con mayor proporción de colegas en relación con otros mercados. Ambas situaciones tienen que ver con las diferentes oportunidades de contrataciones de plena jornada tanto en las instituciones privadas como en los años previos a la expansión.

Un asunto que cierra estas consideraciones al respecto de las características de los colegas en el momento de su incorporación, es observar el tipo de actividades que se desarrollaron simultáneamente en esos momentos. De los 2,546 que afirmaron contar con otros espacios laborales, el 63.7% lo describió como ejercicio profesional. Es en el sector de instituciones privadas donde esta cifra se dispara: el 72.5% de sus incorporados con actividades externas las ubicó como ejercicio de su profesión. Para el conjunto, la proporción que cuenta con otros espacios de trabajo pero coincidiendo en que son académicos, esto es, que tuvieron, de manera simultánea, varios contratos académicos, es del 15%.

Hasta el momento, hemos descrito las características de las personas en el momento de su incorporación: sus niveles de escolaridad, los procesos informales de habilitación, las tasas de auto-reclutamiento observables y sus rasgos en cuanto a experiencia laboral y académica previa, así como una primera mirada al tipo de vínculo que establecieron con las instituciones de educación superior. Para ser académico, tal como lo hemos delimitado, se requiere un reconocimiento social observable: un contrato, y de los tipos de contrato y condiciones generales para el trabajo, en el momento de la incorporación, nos ocuparemos en adelante.

Condiciones de trabajo en la incorporación

Dos aspectos son cruciales para la reconstrucción de las primigenias condiciones de trabajo del conjunto que estudiamos: en primer lugar, el tipo de contrato, entendiendo por ello si el vínculo laboral establecido tenía un alcance limitado en el tiempo, *contrato temporal*, o sin límite, indefinido temporalmente, es decir, *contrato definitivo*. El otro aspecto remite a la modalidad del nombramiento adquirido, cuestión que varía entre los contratos de tiempo completo, tres-cuartos de tiempo, medio tiempo o por horas.

Nuestra mirada al respecto de estos dos aspectos tendrá en cuenta los diferentes sectores de incorporación así como los distintos periodos en que ocurrieron las contrataciones.

Luego de observar el renglón inferior del cuadro 39, podemos sintetizar que la gran mayoría de los académicos que entrevistamos iniciaron sus carreras como temporales, situación que alcanza casi a tres cuartas partes del conjunto. La modalidad más frecuente fue la de tiempo parcial, por horas, que también se ubica en el 75% del conjunto. Ya teníamos elementos, por lo reseñado antes, para esperar un comportamiento así, favorable a las vinculaciones parciales con el mercado académico.

CUADRO 39
CONDICIONES DE TRABAJO EN LA INCORPORACIÓN: TIPO Y MODALIDAD
DE CONTRATO POR SECTOR Y PERIODO
-PROPORCIONES-

Sectores	Tipo del primer contrato		Modalidad del primer contrato			
	Definitivo	Temporal	T. completo	3/4 tiempo	1/2 tiempo	Por horas
Universidades Públicas	20.4%	78.7%	11.6%	0.8%	9.2%	77.9%
Tecnológicos Públicos	56.0%	41.8%	18.8%	6.7%	8.3%	64.5%
Instituciones Privadas	21.8%	77.5%	13.2%	-	7.9%	78.5%
<i>Periodos</i>						
Hasta 1959	35.0%	61.6%	17.2%	-	3.9%	77.8%
1960-1969	37.0%	61.6%	11.4%	1.5%	8.5%	77.5%
1970-1985	27.3%	71.9%	13.3%	1.8%	9.7%	74.3%
1986-1992	15.5%	83.5%	12.2%	1.2%	8.0%	78.2%
Valores para el conjunto (3,762)	25.6%	73.4%	13.0%	1.6%	9.4%	75.4%

Los porcentajes, al sumar, no alcanzan al 100% pues hemos excluido a los casos sin información para abreviar el cuadro. En todos los casos son muy pocos y no alteran las tendencias.

Entre los sectores de incorporación, destaca el de los tecnológicos públicos por la amplia cuota de académicos que obtuvieron la definitividad en su primer contrato: dicha proporción rebasa en más del doble a la conseguida por los otros sectores. Con el paso del tiempo, la definitividad como rasgo de los contratos de inicio de las carreras es más infrecuente y, aunque nunca fue la mayoritaria en los periodos, entre el primero y el cuarto se aprecia una pérdida de casi 20 puntos porcentuales en su obtención.

Más de dos tercios de los académicos, en dos de los sectores y a lo largo de los diferentes periodos, se han incorporado como académicos en la modalidad de profesores por horas. El sector que reduce su proporción de personal de asignatura a un poco menos de dos tercios es, de nuevo, el de los tecnológicos públicos. Resulta ser, entonces, un sector singular, pues otorgó en mayor medida condiciones de definitividad a sus académicos y los contrató, en una proporción mayor -33.8%- como "personal de carrera".

En la denominación de personal de carrera se agregan los tiempos completos, los colegas contratados por tres-cuartos de tiempo y los que obtuvieron media jornada. Las universidades públicas, como personal de carrera, han incorporado al 21.6% y las privadas al 21.1%.

A través de los periodos, se observa una tendencia a la disminución de los tiempos completos, cuestión que parece no afectar a la proporción de personal por horas, debido al crecimiento de la modalidad de medio tiempo.

Vistas así las cosas, en este nivel de generalidad en la observación, podemos señalar que el mercado académico al que refieren nuestros datos ha tenido, a lo largo del tiempo, un comportamiento claro: ofrece incorporaciones mayoritariamente temporales y para vinculaciones parciales con los establecimientos académicos. Estas tendencias son, al parecer, crecientes en lo que toca a la temporalidad de las relaciones laborales para los que inician sus trayectorias y, por otro lado, constantes en la preferencia de contratos de tiempo parcial.

El sector de institutos tecnológicos públicos, en comparación con los otros agregados institucionales, ha operado con un estilo de incorporación que, en mayor medida, vincula a sus nuevos integrantes en condiciones de estabilidad laboral y mayor centralidad formal en las actividades académicas.

Funciones contempladas en el primer contrato

En el cuestionario, y con el fin de conocer más al respecto del momento de la incorporación, preguntamos si, además de sus labores docentes, ese primer contrato implicaba el desarrollo de otras funciones y, en su caso, cuáles. De este modo, podemos aproximarnos, mediante el testimonio de sus vinculados, a la política de contratación de los diferentes sectores y a la agregada en los periodos pues las funciones son establecidas por las instituciones, esto es, corresponden al polo que demanda el trabajo académico.

Como resulta claro por la información aportada en el cuadro 40, la gran mayoría de los académicos que respondieron a nuestro cuestionario fueron contratados, por primera vez en el espacio laboral académico, para desarrollar exclusivamente tareas docentes. Mientras en los dos sectores públicos la población correspondiente se divide en dos tercios, aproximadamente, con funciones docentes y el tercio restante con contratos que estipulaban otras actividades académicas, el conjunto de las instituciones privadas privilegia aún más su vinculación exclusiva con la docencia: casi tres cuartas partes de sus incorporaciones.

La figura del docente e investigador, como modelo estricto, tiende a presentarse en un 10% en los sectores públicos y es menor en las privadas: 6.4%. Destaca el 12.2% de los incorporados en el sector tecnológico con funciones de administración académica en sus incorporaciones.

La tendencia entre sectores resulta coincidente si observamos las incorporaciones por periodos: dos tercios aproximadamente en cada uno, aunque levemente menor en el primero, fueron contratados exclusivamente para desarrollar funciones docentes. El modelo docente e investigador tiende a aumentar, así como las incorporaciones que implicaron actividades de gestión administrativa.

CUADRO 40
TIPO DE FUNCIONES CONTEMPLADAS EN EL PRIMER CONTRATO,
POR SECTOR Y PERIODO DE CONTRATACIÓN
—PROPORCIONES—

Sectores	Sólo docencia	Docencia e investigación	Docencia y extensión o difusión	Docencia y administración académica	Otras funciones	Combinó varias además de docencia
Universidades Públicas	65.9%	10.5%	2.6%	7.0%	6.6%	5.4%
Tecnológicos Públicos	65.2%	10.9%	0.8%	12.2%	4.5%	5.6%
Instituciones Privadas	74.9%	6.4%	1.1%	4.8%	6.4%	5.9%
<i>Periodos</i>						
Hasta-1959	62.3%	8.6%	—	5.1%	5.1%	10.3%
1960-1969	66.8%	8.5%	1.1%	7.9%	8.2%	5.5%
1970-1985	66.8%	9.9%	2.3%	7.1%	6.3%	5.9%
1986-1992	66.3%	11.9%	2.7%	8.1%	5.3%	4.5%
Valores del conjunto	66.7%	10.2%	2.2%	7.4%	6.2%	5.5%

Las proporciones no suman 100% en los renglones debido a casos en que no se obtuvo esta información.

En general, pues, las incorporaciones han sido predominantemente docentes: el espacio laboral se ajusta a la función dominante en el nivel superior en todos los sectores y a lo largo del tiempo, es decir, la impartición de cursos, el desarrollo de asignaturas, la atención a la demanda estudiantil.

Percepciones del primer contrato

Para cada uno de nuestros colegas, su primera vinculación laboral con algún establecimiento de educación superior tuvo algún significado, fue considerada de alguna manera. Por supuesto, el tipo de instrumento aplicado no permite un acercamiento detallado a la reconstrucción de las orientaciones y el significado de la incorporación a la actividad académica, pero sí una aproximación inicial. Propusimos una lista de 11 modalidades de interpretación del primer contrato, solicitando a cada entrevistado que marcara una, la que mejor representara sus consideraciones, o bien tres, pero indicando el orden de sus preferencias. (ANEXO 2, pregunta 22)

Expondremos, en el cuadro 41, las respuestas obtenidas al respecto del tipo de oportunidad considerada como la única o la prioritaria por el conjunto de académicos y sus variaciones por sectores y periodos.

CUADRO 41
 CUANDO OBTUVO SU PRIMER CONTRATO, CONSIDERÓ LA ACTIVIDAD ACADÉMICA COMO UNA OPORTUNIDAD DE:

	Periodos			Conjunto
	Hasta 1959	1960-1969	1970-1985	
	Sector		Institu-	
	Universi-	Tecno-	ciones	
	dades	lógicos	Privadas	
	Públicas	Públicos		
1. Empleo mientras encontraba otro trabajo	2.4%	2.7%	1.6%	2.3%
2. Desarrollo de una vocación académica	34.7% ¹	29.6% ¹	29.2% ¹	33.7% ¹
3. Obtener un ingreso adicional	3.3%	4.2%	3.1%	3.5%
4. Mantenerse actualizado en el desarrollo de su profesión	13.9% ³	15.1% ³	16.9% ²	14.0% ³
5. Continuar con su formación académica	12.1% ⁴	11.7% ⁴	12.4% ⁴	11.8% ⁴
6. Colaborar con la transformación de la sociedad	4.8%	5.9%	7.8%	5.2%
7. Desarrollo académico que podía combinar con sus responsabilidades familiares	2.9%	3.7%	0.5%	2.9%
8. Combinar el trabajo académico con el ejercicio de su profesión	15.4% ²	18.9% ²	16.7% ³	16.0% ²
9. Participar en la conducción de la institución	1.5%	1.0%	0.5%	1.3%
10. Obtener prestigio social	0.1%	0.6%	0.8%	0.3%
11. Obtener empleo pues era la única opción laboral en ese momento	2.6%	2.6%	1.6%	2.5%

Las proporciones no suman 100% pues hubo profesores que marcaron varias sin priorizar (229 casos) o no contestaron la pregunta (12 casos). Los números pequeños indican el orden de la distribución para las cuatro opciones más frecuentes en cada sector y periodo.

Cada uno de nuestros respondientes leyó las 11 opciones y marcó una o asignó a alguna el número 1. Por definición, el primer contrato ocurrió en una fecha anterior a la de la entrevista, por lo cual el académico intenta dar cuenta de sus motivaciones al iniciar su carrera. Por supuesto, la opción marcada no necesariamente corresponde a lo que efectivamente pensaba en el momento de obtener su primer contrato, pero sí nos habla de cómo percibe hoy su vinculación inicial, cuestión que no es trivial.

La proporción mayor del conjunto concibe hoy a su primer contrato como orientado por el desarrollo de su vocación académica: 33.7%. La siguiente es la que afirma que fue considerado como una oportunidad de combinar el trabajo académico con el ejercicio profesional, proporción que alcanza al 16%. Muy cerca de ésta última, con el 14%, encontramos a los que la consideraron un medio adecuado para mantenerse actualizados en el desarrollo de su profesión y, por último, la posibilidad de dar continuidad a su formación académica agregó al 11.8% de las preferencias.

El resto de las orientaciones se ubican en el 5% o menos; hay tres que refieren a la consideración del primer contrato como una ocasión laboral relativamente indiferenciada: empleo mientras se encuentra otro, obtención de un ingreso adicional y la obtención de un empleo dado que era la única opción en el momento; conviene agregar sus proporciones en el conjunto: 8.3%.

En todos los sectores y periodos, la motivación asignada al primer contrato que obtiene mayoría es la que remite al desarrollo de una vocación académica. Entre los sectores, es el de las universidades públicas el que lo enfatiza con el 34.7%, 5 puntos porcentuales más que los otros conjuntos. A lo largo de los periodos la proporción decrece significativamente: de ser casi la mitad para los incorporados en el primero, se convierte en un poco más de la cuarta parte en el último.

Podemos analizar la información del cuadro 41, en general y por sectores y periodos, haciendo cuatro agrupaciones: la consideración del desarrollo de una vocación académica: 33.7% por vocación; las dos modalidades que sugieren un polo profesional de combinación con la actividad académica: 30% en relación con su profesión; la que afirma orientarse para dar continuidad a la formación académica: 11.8% por interés formativo y, por último, a las que refieren una incorporación como simple oportunidad laboral o de ingresos: 8.3% ocasión de trabajo. Así agregada, la información se encuentra en el cuadro 42.

Al agregar de esta manera, podemos ver que en el conjunto que estudiamos, dos han sido las motivaciones más relevantes atribuidas a las incorporaciones: la vocación para el desarrollo de una actividad académica y, por otro lado, la relevancia que la academia tiene en relación con el desarrollo profesional. Por sectores, la primera es dominante en las universidades públicas, mientras en los otros dos conjuntos comanda la relación con la actividad profesional. Por periodos, en los tres primeros se privilegia a la vocación, pero entre ellos se va cerrando la brecha hasta invertirse la mayoría en el cuarto periodo.

La agregación que conjunta a las incorporaciones que son concebidas en relación con el desarrollo profesional suman el 29.3% en las universidades públi-

cas, 34% en los tecnológicos y 33.6% en las instituciones privadas. A través de los periodos, estas modalidades son crecientes en su proporción, duplicando la del último a la del primero.

CUADRO 42
PERCEPCIÓN DEL PRIMER CONTRATO, AGREGADA EN CUATRO MODALIDADES,*
POR SECTOR Y PERIODO

Sectores	1 Vocación académica	2 Relación con la profesión	3 Interés formativo	4 Ocasión de trabajo
Universidades Públicas	34.7%	29.3%	12.1%	8.3%
Tecnológicos Públicos	29.6%	34.0%	11.7%	9.5%
Instituciones Privadas	29.2%	33.6%	12.4%	6.3%
<i>Periodos</i>				
Hasta-1959	48.1%	16.0%	2.5%	12.6%
1960-1969	39.3%	25.8%	7.9%	8.0%
1970-1985	34.7%	29.5%	12.2%	8.7%
1986-1992	27.4%	34.4%	14.1%	7.5%
Conjunto	33.7%	30.0%	11.8%	8.3%

* Opciones cuadro 41

1. Opción 2
2. Opción 4 y 8
3. Opción 5
4. Opción 1,3 y 11

El interés formativo como percepción actual de lo que orientó al primer contrato se encuentra cercana al 12% entre los sectores y es también creciente entre periodos: de ser muy pequeña en el primero, pasa al 14% en el más reciente.

Las motivaciones orientadas por la ocasión de un empleo, con relativa independencia de su naturaleza académica o formativa, no rebasan el 10% en ningún sector, siendo el más bajo en este aspecto el de las instituciones privadas. Con el paso del tiempo, la tendencia entre los periodos es a la baja.

Desde la perspectiva de la situación actual, en resumen, el primer contrato es visto como el desarrollo de una vocación o como el inicio de una actividad provechosa en el ejercicio de las labores profesionales externas.

Una mirada de conjunto a las incorporaciones

Antes de pasar al apasionante tema de los procesos de iniciación, tarea prevista para este capítulo, parece adecuado realizar, a manera de síntesis, una mirada de conjunto a las características más sobresalientes de los procesos de incorporación reseñados hasta el momento.

En el capítulo 3 advertimos que el cuerpo académico que estudiamos inició sus trayectorias laborales, en el espacio ocupacional de las instituciones de educación superior, a una edad promedio de 28 años y, en general, sin mayores responsabilidades económicas que afrontar. Procedían, en una proporción muy grande, de familias que habían visto en ellos a sus primeros integrantes en habitar las aulas universitarias y que, además, obtenían una vinculación laboral como profesores universitarios, razón por la cual, para casi todos, el primer contrato significó un ascenso en el prestigio ocupacional al comparar su incorporación con el trabajo de sus padres o jefes de familia.

Estos rasgos generales varían al tomar en cuenta los sectores de incorporación y los diferentes periodos en que se llevó a cabo la primera vinculación académica. Sobre todo, la percepción de movilidad intergeneracional en cuanto al prestigio de la ocupación y los estratos sociales de referencia, nos mostraron un claro contraste entre los sectores públicos y el de las instituciones privadas.

Al aproximarnos a otras características de la incorporación, ya en este capítulo; observamos que la proporción de académicos que obtuvieron su primer contrato como docentes, en alguna institución de educación superior, sin haber culminado sus estudios de licenciatura no se incrementa significativamente en los periodos expansivos, cuestión que nos llevó a proponer la necesidad de matizar los impactos atribuidos al fenómeno simple del crecimiento de puestos. En todo caso, el impacto de la multiplicación de los puestos no se refleja de manera clara en la modificación de las proporciones de colegas vinculados sin culminar sus estudios básicos a través de los periodos.

Esta dimensión, en lo que toca a los académicos incorporados con estudios de posgrado en curso o con posgrados obtenidos, debe ser puesta en correspondencia con la evolución de la oferta de estudios de posgrado en México y con la tradición de obtenerlos en el extranjero, por un lado, y con sus campos específicos de conocimiento, cuestión a la que nos aproximaremos en otro capítulo.

Al observar los procesos no formales de incorporación, advertimos que han pasado por ellos casi la mitad de nuestros respondientes. No podemos detallar sus características, pero al presentarse en uno de cada dos de los integrantes del conjunto, es preciso reconocer su importancia como consideración general en el tema y postular la necesidad de investigarlos a profundidad. Esta característica de etapas informales de incorporación es decreciente a través de los periodos, cuestión que puede estar reflejando modificaciones en los procesos de habilitación en el oficio no explicables sólo por la fuerza expansiva, pues la proporción menor se encuentra en el último periodo.

En relación con la relevancia de estos procesos informales, nos aproximamos a la tasa de auto-reclutamiento: el 64.6% de nuestros colegas fue contratado por la misma institución en la que realizó sus estudios previos al primer contrato y el 76.1% obtuvo su primer contrato en el mismo sector institucional en el que se ubicaba su institución de estudios previos. Da la impresión, por estas cifras, que estamos ante un mercado laboral que ha operado, en sus tendencias de reclutamiento, estrechando la relación entre instituciones y sectores de formación y de incorporación y, por otro lado, al ser tan alta la tasa de auto-reclutamiento, parece predominar un sistema de reproducción del cuerpo académico muy ceñido a las fronteras de los establecimientos, poco impactado por las afiliaciones disciplinarias que se caracterizan por no respetar los linderos institucionales.

Sólo el 27% del conjunto inauguró su actividad laboral general como académico; el resto había tenido ocasión de trabajar previamente a su primer contrato en otras actividades. Al estudiar el tipo de actividades realizadas con anterioridad a la incorporación –para el subconjunto que sí las realizó– encontramos que el 61.5% había desempeñado trabajos previos en relación a su profesión o conocimientos específicos.

Si bien la mayoría no tenía un grado superior a la licenciatura al incorporarse como profesor, corresponde a la mayoría haber ejercido su profesión previamente a sus primeros contratos. Este es un dato muy relevante, pues el espacio ocupacional académico ha privilegiado la experiencia profesional, como antecedente en sus incorporaciones, por encima de los grados académicos obtenidos e, incluso, muy por encima de la experiencia académica previa: 60.9% de nuestros respondientes no habían dado clases, en ningún nivel educativo, antes de su primer contrato y para el 93.4%, la investigación era un qué-hacer no ejercido previamente.

La relevancia de la experiencia profesional queda de manifiesto al observar que un poco más de dos tercios desrrollaban, al momento de su incorporación, otras actividades laborales. De estos dos tercios, el 63.7% ejercía su profesión de manera simultánea a sus compromisos laborales con la academia. Por lo tanto, no resulta extraño que aproximadamente tres cuartas partes de los primeros contratos fuesen “por horas”. Fueron contratados, mayoritariamente, para realizar labores docentes en condiciones de trabajo sin definitividad: la función predominante asociada a un sistema con fuerte impulso hacia la certificación –la docencia– encontró en estos profesionales a sus principales colaboradores.

Desde el horizonte de nuestros días, el primer contrato es percibido como una actividad que complementaba o enriquecía la labor profesional para una tercera parte de nuestro conjunto y, para otra tercera parte, como la ocasión de desarrollar su vocación académica.

Estas grandes líneas de síntesis hacen posible retener los aspectos más generales de las observaciones realizadas. Nos interesa, sobre todo, marcar la importancia de la relación entre ejercicio profesional y actividades académicas, pues indica que en las incorporaciones la exclusividad en el trabajo académico no fue lo más común. Más que procesos de incorporación a la modalidad de académicos profesionalizados, estamos ante la generalización y extensión de la modalidad del catedrático en el sentido

de que el espacio laboral relevante estaba fuera de las instituciones de educación superior. Sin embargo, mientras que antes de la expansión, según diversos testimonios, la vinculación de los profesionales con la academia estaba de algún modo supeditada a un prestigio considerable en el ejercicio de la profesión, en las etapas posteriores no parece haber existido esta condición simbólica de éxito para ser llamado a la docencia: bastó, tal vez, la experiencia inicial en el espacio profesional y no una destacada trayectoria previa.

Por los rasgos predominantes encontrados, podemos señalar a esta versión modificada del catedrático de antaño como la que en mayor medida se presentó en el tipo de incorporaciones estudiadas. Ser la más frecuente no implica pasar por alto que, al mismo tiempo y en relación con la diversidad sectorial y disciplinaria, se inaugurarán formas de reclutamiento que, en sus protocolos, anuncian su tendencia al tipo de académico concentrado en la educación superior como ambiente laboral fundamental.

A continuación, nos dedicaremos a describir cómo recuerdan nuestros entrevistados su primer año como profesores: a esta fase la hemos denominado el proceso de iniciación en la actividad académica.

Iniciación

El primer año de vida académica es el horizonte temporal al que solicitamos que nuestros respondientes se remitan en una serie de preguntas del cuestionario. A través de una compleja red de relaciones, durante ese lapso el académico es iniciado en el oficio y, a nuestro entender, las modalidades en la iniciación son materia de interés en la comprensión de la génesis del cuerpo académico.

Actividades en el primer año

La primera cuestión a considerar es el tipo de actividades desarrolladas en esa fase de sus carreras. Ya hemos visto las funciones asignadas en el primer contrato, pero como del dicho al hecho siempre hay algún trecho, decidimos preguntar sobre las actividades específicas. La pregunta 27 del cuestionario dice así: **indique qué tipo de actividades desarrolló durante el primer año de vida académica**, y ofrece 10 opciones. El académico podía marcar una sola o varias, en atención a su experiencia en la iniciación. (ANEXO 2, pregunta 27).

Las opciones pueden ser agregadas del siguiente modo: a.–exclusivamente impartición de cursos; b.–impartición de cursos y actividades relacionadas con la docencia (elaboración de planes de estudio, elaboración de material didáctico, colaboración en talleres y laboratorios, dirección de tesis); c.– docencia e investigación; d.–docencia y otras actividades (difusión y extensión, gestión institucional, gestión sindical); e.– docencia, investigación y otras actividades; f.– sólo investigación y, por último, g.– sólo otras actividades.

Importa distinguir, sobre todo, la proporción de colegas que durante su primer año sólo impartieron cursos, de aquéllos que tuvieron una relación con la docencia más compleja en atención a la variedad de actividades. Estas dos modalidades de iniciación se circunscriben a la actividad docente, pero con diferente complejidad. Además de estas dos modalidades, vale la pena observar por separado a los que fueron iniciados como docentes e investigadores y a los que realizaron docencia y actividades de difusión o gestión.

CUADRO 43
ACTIVIDADES DESARROLLADAS DURANTE EL PRIMER AÑO,
POR SECTOR INSTITUCIONAL Y PERIODO DE INCORPORACIÓN
-PROPORCIONES-

Sectores	Sólo impartir cursos	Cursos y otras actividades docentes	Docencia e investigación	Docencia y difusión o gestión	Docencia
					investigación y difusión o gestión
Universidades Públicas	29.2%	37.6%	10.8%	12.1%	5.6%
Tecnológicos Públicos	25.0%	37.7%	15.4%	10.9%	4.8%
Instituciones Privadas	38.8%	36.4%	8.5%	10.4%	3.7%
<i>Periodos</i>					
Hasta-1959	26.2%	43.8%	7.8%	8.8%	7.7%
1960-1969	27.5%	38.8%	10.1%	7.6%	8.1%
1970-1985	27.9%	38.9%	10.9%	12.4%	5.2%
1986-1992	34.9%	32.3%	12.8%	12.2%	4.7%
Conjunto (3,762)	29.7%	37.5%	10.9%	11.8%	5.4%

Los valores del conjunto del cuadro 43 vuelven a mostrar la contundencia de la vinculación docente ya advertida en las funciones contempladas en los contratos, pero ahora con la posibilidad de diferenciar la simple impartición de cursos de la actividad docente como algo más que "dar clases". El 67.2% de los respondientes, en el primer año, desarrollaron sólo actividades en relación con la docencia, pero el 37.5% tuvo una experiencia que rebasó la impartición de cursos. Los colegas incorporados que durante su primer año reportan exclusivamente "dar clases" son el 29.7%, proporción que disminuye un poco en el caso de los tecnológicos y se eleva considerablemente en el caso de las instituciones privadas.

Entre los sectores, la iniciación exclusiva en la docencia alcanza al 66.8% en las universidades públicas, 62.2% en los tecnológicos y 75.2% en las instituciones privadas. Mientras los sectores públicos ubican en la esfera de la docencia a casi dos

tercios de sus académicos en la iniciación, las privadas lo hacen en una proporción mayor: tres cuartas partes.

En los periodos, vemos crecer la proporción de vinculaciones fincadas en la impartición de cursos en el cuarto y una leve tendencia a la alza de las modalidades de iniciación que combinan docencia e investigación así como las que implican actividades de gestión o difusión.

En términos generales, la iniciación operó concentrada en las actividades que tienen que ver con la enseñanza, tal como se había advertido al considerar las funciones de los primeros contratos y en consonancia con la principal tarea socialmente atribuida al nivel de licenciatura en el país.

Capacitación y apoyo a la continuidad de los estudios

Resulta interesante averiguar si, durante ese primer año de labores, los académicos fueron integrados a sistemas de capacitación formal para el desempeño de sus funciones y si recibieron apoyo de sus establecimientos para dar continuidad a sus procesos formales de estudio. A través de estas dos vías, los procesos de iniciación pudieron contribuir a superar las zonas de mayor fragilidad en la incorporación: poca experiencia previa en labores académicas y procesos inconclusos de estudios formales.

CUADRO 44
PROCESOS DE CAPACITACIÓN FORMAL EN EL PRIMER AÑO Y APOYO
INSTITUCIONAL
PARA CONTINUAR ESTUDIOS FORMALES, POR SECTOR Y POR PERIODO
-PROPORCIONES-

Sectores	Capacitación formal		Apoyo para continuar estudios	
	no	sí	no	sí
Universidades Públicas	70.6%	28.7%	65.0%	32.4%
Tecnológicos Públicos	74.3%	25.7%	69.5%	30.1%
Instituciones Privadas	67.5%	31.5%	56.9%	39.8%
<i>Periodos</i>				
Hasta-1959	82.3%	14.8%	78.3%	21.7%
1960-1969	72.9%	26.4%	67.2%	31.5%
1970-1985	68.9%	30.7%	64.1%	33.7%
1986-1992	73.2%	25.7%	64.8%	32.0%
Conjunto (3,762)	70.2%	29.1%	64.4%	33.2%

En los valores del conjunto se observa que la gran mayoría de los académicos no fueron integrados a sistemas de capacitación formal (70.2%), ni recibieron apoyo para dar continuidad a sus estudios formales (64.4%). Entre los sectores, las instituciones privadas destacan pues en sus procesos de iniciación conjuntaron una mayor proporción de académicos en sistemas de capacitación y con apoyo a la continuidad de sus estudios. A través de los periodos vemos crecer, entre el primero y el tercero, las proporciones que sí recibieron capacitación y apoyo para continuar estudios; en el cuarto, en ambas dimensiones, hay un ligero decremento.

La docencia en el primer año

Sabemos que tanto por contrato como por actividades efectivamente realizadas, los académicos han dedicado gran parte de su tiempo laboral, en el primer año, a las actividades docentes. Ya sea de manera exclusiva y reducida a la impartición de cursos, o bien incluyendo actividades docentes más diversificadas, y aún en los casos en que se desarrolló investigación, difusión o gestión institucional, la actividad docente es común en el espacio laboral que estudiamos. ¿Cómo fue desarrollada esta actividad en la fase de iniciación de los académicos?

Para aproximarnos a esta cuestión, advertimos que sería muy interesante distinguir los procesos de iniciación en la docencia cuando estos se llevaban a cabo en relación con otro colega más experimentado – como asistente de un profesor – o directamente bajo la exclusiva responsabilidad del académico recién incorporado.

En el primer caso, la colaboración con un profesor permite pensar en un proceso de habilitación en el cual la experiencia de otro, opera como referente y guía en la impartición de los primeros cursos en los que se participa como docente. No es posible detallar el tipo de asistencia y sus consecuencias formativas, pero el hecho de que se presente, remite a un cuerpo académico que tiene una estrategia de reproducción en la que se apuesta a la vinculación con otro académico, más experimentado o con niveles formativos superiores: es indicador del juego de las jerarquías en los procesos de reproducción del oficio.

En el segundo caso, si la actividad docente primigenia es asignada como una responsabilidad exclusiva del sujeto recién incorporado, para nosotros significa que al nuevo profesor se le entregó, en el mejor de los casos, un programa de estudios, el número de los salones en que lo esperaban sus alumnos y, antes de la crisis, un borrador y algunos gises.

Debe entenderse que nosotros no tenemos noticia de la calidad de la actividad académica y, por tanto, no nos pronunciamos por inferir mejor docencia si se fue asistente de un profesor que si se trabajó de manera independiente y asilada. Nos interesa, por el contrario, distinguir los rasgos de experiencias de iniciación sin contextos de relación interpersonal, de los que sí los implican y que se manifiestan en la vinculación jerárquica con otro colega. En otras palabras, buscamos rastros de

iniciaciones colegiadas, acordes con la reproducción de un oficio que en sus nombramientos recuerda la estructura medieval de los talleres: maestros titulares, asociados y asistentes.

CUADRO 45
MODALIDADES DE ACTIVIDAD DOCENTE DURANTE EL PRIMER AÑO,
POR SECTOR Y PERIODO DE INICIACIÓN
–PROPORCIONES–

Sectores	Como asistente de un profesor	Bajo su exclusiva responsabilidad
Universidades Públicas	30.3%	67.3%
Tecnológicos Públicos	19.7%	78.6%
Instituciones Privadas	12.9%	85.1%
<i>Periodos</i>		
Hasta-1959	52.3%	45.9%
1960-1969	39.2%	58.6%
1970-1985	27.5%	70.6%
1986-1992	17.5%	79.4%
Conjunto (3,762)	26.6%	71.2%

En pocos casos como en el cuadro 45 podemos observar comportamientos tan contrastantes entre sectores y con el paso del tiempo. Si como hemos afirmado, la iniciación en la docencia, en relación de asistente con un profesor, es un indicador de la existencia de mecanismos personalizados y jerárquicos de reproducción del cuerpo académico, resulta claro que esta situación ocurrió solamente para un 26.6% de los colegas entrevistados, esto es, para casi tres cuartas partes de ellos, los procesos de iniciación en la docencia se llevaron a cabo en un contexto de aislamiento, diríamos de soledad, sin la participación de otro colega – al menos – que contribuyera con su experiencia en esta fase.

En todo caso, fue en el sector de las universidades públicas donde la iniciación docente acompañada alcanzó al 30.3%; en los otros sectores, sólo fue así para el 19.7% en los tecnológicos y el 12.9% en las instituciones privadas.

Mientras en el primer periodo la mitad de los colegas reportaron una fase de iniciación docente como asistentes de algún profesor, en el segundo desciende casi 13 puntos porcentuales, en el tercero se ubica a casi 25 puntos porcentuales por abajo del primero y, en el cuarto, se ubica en una proporción del 17.5%.

Parece nítida la variación – casi nos atreveríamos a afirmar que se trata de una mutación – en los sistemas de iniciación docente con el paso del tiempo: de una fase

propedéutica para la mitad de los casos que se incorporaron antes de los sesenta, a casi su desaparición en el periodo de la crisis. La asignación de responsabilidad docente exclusiva y directa, en el primer año de su vinculación académica, parece no hacerse cargo de la fragilidad formativa, la escasa ocasión de experiencias análogas previas al contrato y la complejidad que la tarea de enseñanza implica; por el contrario, el mercado parece estar orientado por la necesidad de asignar profesores a grupos y de este modo, satisfacer, en sus términos más inmediatos, su tarea principal: asignar al que debe, formalmente, cubrir la tarea.

De nuevo aparece nuestro argumento: si sólo fuese la expansión el fenómeno que explica esta variación, podríamos entender la tendencia a la baja entre el primero y los siguientes dos periodos, pero al cesar la fuerza expansiva, la iniciación como asistentes sigue siendo decreciente: en realidad, junto con la expansión y la crisis, ha habido una modificación de los sistemas de habilitación para la actividad académica. Parece ocurrir un desplazamiento de la esfera de relaciones colegiadas o interpersonales, visibles para un buen número de los académicos de nuestra muestra que se incorporaron antes de 1960, a la vinculación aislada, solitaria, amparada por la formalización del contrato y la distribución administrativa de la tarea docente, en el mejor de los casos apoyada por procesos de capacitación formal, como norma general en los siguientes periodos.

El cambio que se advierte en las modalidades de iniciación, resulta más complejo y relevante que si lo hubiésemos encontrado en la progresiva disminución de los niveles de escolaridad en el acceso. El crecimiento y la diferenciación del nivel superior, tanto en sus periodos expansivos como en la etapa de crisis, estancamiento e inicio de la diferenciación, ha afectado los sistemas de formación del nuevo personal, fragmentando su sentido de pertenencia a una entidad colegiada y jerárquicamente organizada.

Esta conjetura, que propone el incremento de las vinculaciones aisladas, sin referentes académicos orgánicos, como hipótesis para orientar el estudio de los cambios en el sistema de reproducción del cuerpo académico en nuestro país, nos parece más fértil que la imputación unicausal a la expansión de los puestos y sus efectos en el nivel formal de los estudios. La prueba que podemos mostrar es que las tareas docentes, inmediatamente asignadas en el primer contrato, fueron desarrolladas, preferentemente, de manera aislada, orientadas en todo caso por un documento curricular y no por la organización expresa de un mecanismo de iniciación interpersonal. Esta situación es creciente en el tiempo y aunque con variaciones entre sectores, predominante en el conjunto y en sus partes.

La investigación en el primer año

Al referirnos a las actividades de investigación o desarrollo del conocimiento, tanto en el estudio de las actividades desempeñadas como en las modalidades de su

iniciación, es menester aclarar que es el propio sujeto el que las postula y, en consecuencia, es el que delimita lo que es investigar.

En el nivel superior de la educación mexicana, suele llamarse investigación a actividades muy dispares: desde la clásica definición de procesos que conducen a la producción de conocimientos nuevos, hasta la consideración de que toda actividad que no sea docencia directa puede ser llamada investigación, cuestión que implica que labores de estudio, actualización en ciertas zonas del saber, reflexiones en torno a algún tema y, aún, los procesos de preparación de los cursos y sus materiales didácticos sean nombradas como procesos de investigación.

En el cuestionario, preguntamos a los colegas si en su primer año habían participado en proyectos de investigación o desarrollo y, en su caso, solicitábamos que nos indicaran si lo habían hecho como asistentes de un investigador o como parte de un grupo de investigación o, por el contrario, si había sido desarrollada esta actividad bajo su exclusiva responsabilidad. (ANEXO 2, pregunta 30)

CUADRO 46
PARTICIPACIÓN EN PROCESO DE INVESTIGACIÓN O DESARROLLO EN LA
INICIACIÓN
MODALIDADES POR SECTOR Y PERIODO
-PROPORCIONES-

Sectores	Participación		Modalidad*	
	Sí	No	Como asistente de investigador o parte de un grupo	Bajo su exclusiva responsabilidad
Universidades Públicas	27.4%	70.9%	16.2%	9.0%
Tecnológicos Públicos	29.7%	69.6%	19.0%	9.9%
Instituciones Privadas	18.0%	81.0%	6.7%	9.5%
<i>Periodos</i>				
Hasta-1959	38.9%	61.1%	10.3%	24.1%
1960-1969	29.2%	68.3%	16.2%	10.7%
1970-1985	26.5%	72.3%	15.9%	9.2%
1986-1992	26.2%	71.9%	14.8%	9.7%
Conjunto (3,762)	26.7%	71.9%	15.4%	9.6%

* El cálculo de las proporciones se realiza sobre el total de cada sector, periodo y el conjunto.

Sólo el 26.7% respondió afirmativamente en el conjunto, como consta en el cuadro 46. Entre sectores, las instituciones privadas muestran una proporción menor y a lo

largo del tiempo hay un decremento entre el primer periodo y el segundo y luego se estabiliza en un 26% en números redondos. Ya hemos visto que las tareas de investigación, como funciones contractuales, actividades desarrolladas en el primer año y, ahora, como participación en proyectos específicos, son minoritarias.

Sin embargo, en contraste con la función docente, ésta sí general para nuestro conjunto, la participación en proyectos de investigación registra una mayor proporción de iniciaciones colegiadas o realizadas en relación con otro colega más experimentado: 15.4% así lo reportan, mientras que la investigación como responsabilidad exclusiva agrega al 9.6% del conjunto.

Los dos sectores públicos mantienen la preferencia por la iniciación en la investigación asociada con otros, mientras que el de las instituciones privadas lo invierte sin una brecha tan marcada como en la docencia. Igual ocurre con el primer periodo, en el que es más frecuente la labor de investigación aislada. En los restantes cortes temporales, la preferencia es hacia la iniciación acompañada.

En el fondo de este tema de la iniciación, subyace una concepción general que supone que la docencia la puede realizar casi cualquiera, con la condición de que haya estudiado en el nivel en el que enseña y que tenga alguna experiencia profesional acumulada. Si alguien sabe algo, puede enseñarlo sin mayor sistema de habilitación. En cambio, sea lo que sea que se postule como investigación, se trata de una tarea que requiere un referente personalizado para su aprendizaje, en mucho mayor proporción que las actividades docentes.

Al resultar tan contrastantes los rasgos de la iniciación para la docencia y la investigación, tanto en sus magnitudes como en las modalidades empleadas para su desarrollo temprano en el espacio laboral académico, se puede postular que nuestro sistema educativo superior ha operado con una muy pobre noción de la actividad docente, reducida casi a la impartición de temas en grupos de alumnos que esperan aprobar las evaluaciones: un servicio casi indiferenciado, administrado de manera general que no requiere de procesos de habilitación especiales. Aquí está su programa, este es su salón, este día empieza y tal día debe terminar, en esta caja encontrará gises y ciude mucho su borrador...buena suerte, colega!

Percepción de las condiciones en el primer año

Preguntamos a nuestros entrevistados su opinión al respecto de sus condiciones personales en el momento de obtener su primer contrato, en lo relativo al conocimiento de su disciplina o profesión, el dominio de las asignaturas encomendadas, sus destrezas didácticas, su capacidad para relacionarse con los alumnos y su relación con los colegas del establecimiento, esto es, sus pares. Ofrecimos una escala de cuatro opciones: insuficientes, suficientes, buenas y muy buenas. (ANEXO 2, pregunta 25)

Como se puede apreciar en el cuadro 47, la percepción de condiciones mejores –muy buenas – para el conjunto se ubica en la relación con los alumnos, seguida por

la relación con sus colegas. Ya la proporción no es tan alta en cuanto al dominio de sus asignaturas ni el conocimiento de sus disciplinas y profesiones, pero la menor de todas se encuentra en las cuestiones pedagógicas. A estas, se les considera mayoritariamente suficientes e insuficientes, cuestión que no ocurre en ninguna otra dimensión sujeta a opinión.

CUADRO 47
PERCEPCIÓN DE SUS CONDICIONES PERSONALES PARA EL DESARROLLO
DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA
-VALORES DEL CONJUNTO-

Dimensión	Insuficiente	Suficientes	Buenas	Muy buenas
Conocimiento de su disciplina o profesión	8.8%	23.4%	50.2%	15.8%
Dominio de las asignaturas encomendadas	7.2%	25.8%	48.5%	16.4%
Destrezas pedagógicas	18.2%	34.2%	35.8%	9.2%
Relación con sus alumnos	3.8%	18.8%	47.4%	27.5%
Relación con sus colegas	3.9%	17.6%	51.9%	23.7%

Si agrupamos las respuestas en dos conjuntos, sumando las proporciones de insuficientes y suficientes, por un lado, y buenas y muy buenas por el otro, resulta que en las relaciones con alumnos y colegas tres cuartas partes de la muestra tienden a considerarlas positivas; en relación con el conocimiento de sus especialidades y asignaturas la tendencia positiva disminuye pero aún ronda los dos tercios del conjunto: es en las cuestiones pedagógicas donde el 52.4% tiende a considerarlas de manera menos positiva.

La opinión del conjunto, si se puede decir así, no recuerda graves problemas de relación ni de conocimientos, sino que registra una mayor dificultad en sus recursos pedagógicos, esto es, en las habilidades y destrezas para comunicarse como docente.

Para observar el comportamiento entre sectores y por periodos, con el fin de agilizar su consideración, reportaremos la agregación de las respuestas buenas y muy buenas en las cinco dimensiones.

Para decirlo con sentido del humor, un tercio del conjunto recuerda que le “apretaba el zapato” un poco en cuanto al dominio de su disciplina y las asignaturas; más de la mitad reconocen este caso para sus habilidades pedagógicas y sólo una cuarta parte registran un recuerdo de dificultades en cuanto a la relación con sus alumnos y colegas.

Entre los sectores la tendencia es muy parecida, pero destaca el recuerdo optimista de los colegas incorporados en las instituciones privadas: ni aún en lo pedagógico hacen descender su proporción a más de la mitad, aunque resulta, claramente, la menor de todas.

Al parecer, con el paso del tiempo uno se vuelve más severo en sus procesos de autocrítica: nuestros académicos incorporados antes de los sesenta, marcaron su mayor

dificultad en el conocimiento de su disciplina. Luego de este periodo, esa dimensión crece en sus proporciones positivas. El resto de los periodos ubica sus principales obstáculos en las cuestiones que tienen que ver con su actividad docente en cuanto tal.

CUADRO 48
PROPORCIÓN DE CONSIDERACIONES BUENAS Y MUY BUENAS AL RESPECTO
DE LAS CONDICIONES PERSONALES PARA EL DESARROLLO
DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS
—POR SECTOR Y PERIODO—

Sectores	Dimensiones				
	Conocimiento de su disciplina	Dominio de asignaturas	Destrezas pedagógicas	Relación con alumnos	Relación con colegas
Universidades Públicas	65.2%	64.1%	43.9%	74.6%	75.9%
Tecnológicos Públicos	64.0%	58.7%	38.3%	72.1%	74.3%
Instituciones Privadas	73.5%	74.8%	52.5%	76.9%	78.9%
<i>Periodos</i>					
Hasta-1959	55.3%	71.4%	57.4%	81.4%	78.2%
1960-1969	61.7%	61.5%	44.9%	72.2%	78.4%
1970-1985	64.2%	62.1%	41.1%	72.4%	75.6%
1986-1992	73.5%	70.4%	52.8%	81.4%	74.4%
Conjunto (3,762)	66.0%	64.9%	45.0%	74.9%	75.6%

A pesar de ser una aproximación muy gruesa, y estar mediada por los años como percepción de un, en ocasiones, remoto primer contrato, no deja de ser significativo el énfasis encontrado en las cuestiones pedagógicas.

Los principales rasgos de la iniciación

Con esta imagen de las percepciones al respecto de sus condiciones personales, terminamos la exposición de los procesos de iniciación en la vida académica. Hemos advertido que, en general, las actividades realizadas en ese primer año fueron docentes, pero hemos destacado que para el 29.7% del conjunto, su vinculación laboral se agotó en "dar su clase e irse". El 70.2% no recibió capacitación formal para sus actividades y un poco más de dos tercios no recibieron, en ese primer año, apoyo para continuar sus estudios. Lo más relevante, a nuestro juicio, es que casi el 75% de nuestros entrevistados acometió sus tareas docentes sin relación con otros, de manera aislada y

relativamente solitaria: en este momento conviene no extrapolar nuestras conclusiones, pues el lector podrá inquirir al respecto de las modalidades informales de apoyo y colaboración que seguramente se gestaron en esa fase de sus carreras. A pesar de que es muy acertado suponer formas de asociación y referentes colegiados informales, como estrategia para la iniciación en la actividad docente, no lo es menos llamar la atención a su naturaleza informal en caso de haber ocurrido. Los establecimientos de todos los sectores, especialmente los del sector de instituciones privadas, no parecen haber guiado sus estrategias de reclutamiento integrando grupos de académicos, sino agregando personas aisladas, organizadas a nivel administrativo por la referencia curricular.

Hemos planteado la conjetura de una mutación en el sistema de reproducción del cuerpo académico, mutación que no sólo se debe al proceso expansivo, sino a la concepción de docencia — y si se quiere, de universidad o establecimiento de educación superior — que subyace a las fases expansivas y de crisis. Ha sucedido, en nuestra opinión, un proceso análogo al que describió Marx para el pasaje de la manufactura a la gran industria, en el que el papel de la concepción del trabajo general, abstracto e indiferenciado, sustituyó al sistema de trabajo y reproducción artesanal. Este cambio en la concepción profunda de la actividad docente, y del sentido de la actividad universitaria, es mejor alternativa analítica para comprender la génesis del cuerpo académico actual que su reducción hipotética al impacto del crecimiento: no es tan relevante el hecho de crecer o aumentar, lo relevante es el modo, la lógica que comandó al proceso.

Nuestra manera de considerar estos resultados, una vez vistos los antecedentes sociales y los procesos de incorporación e iniciación vividos por los académicos, fortalece la hipótesis de que nuestro sistema, hasta la fecha, no ha estado orientado, de manera generalizada, por la construcción y consolidación de núcleos académicos orgánicos como estructuras de "base pesada", reguladoras de los procesos de docencia, investigación y difusión. Más bien, dada su ausencia debida a condiciones de contexto y sin estímulo a través de políticas institucionales o sectoriales suficientemente sólidas, parece haber operado de acuerdo a la lógica de dotación de un servicio indiferenciado — cursos y calificaciones en una estructura curricular — al cual le basta, para el reclutamiento e incorporación de su personal, una serie de reglas formales — por cierto bastante laxas — y una estructura administrativa para su coordinación operativa.

En el contexto de un rol social nuevo, muy reciente en la escala en que se va presentando y novedoso para los actores que lo desarrollan, esta caracterización de los procesos de incorporación e iniciación permite comprender, de manera más compleja, la fragilidad en la que transcurre la vida académica en nuestras instituciones. No se trata sólo del impacto expansivo. Creemos advertir un fenómeno más relevante que subyace a la expansión y a la crisis: la creación o consolidación de los núcleos académicos orgánicos, como actores centrales de la vida académica, no ha sido el objetivo estratégico buscado a través del desarrollo del sistema de la educación superior.

Y sin embargo, en cada caso en que hemos dado cuenta de las tendencias predominantes que apuntan a la modificada recreación del modelo tradicional de vinculación con la vida académica – el catedrático –, hemos visto que en proporciones menores, pero siempre existentes, se advierten tendencias en las incorporaciones e iniciaciones que van orientadas por el estilo del académico moderno bosquejado por Brunner. No son las predominantes, pero ahí están y por lo que sabemos, sus rasgos diferentes se logran a pesar de una situación de contexto adversa: ¿qué elementos modulan y van haciendo posibles protocolos de reclutamiento y habilitación que son propios de estructuras de relación académica colegiada? Nosotros hemos apostado, analíticamente, al impacto de la afiliación disciplinaria como uno de ellos, así como la variedad de modelos institucionales al interior de nuestros grandes conjuntos sectoriales.

En los capítulos de la segunda parte de este libro, trataremos, con algún detenimiento, estos elementos de diversidad que son capaces de matizar y modular las tendencias predominantes. Sin su acción, no sería comprensible ese sector de académicos con iniciaciones colegiadas, concentrados en las actividades propias de la educación superior y con labores académicas que rebasan la función de enseñanza.

CAPÍTULO 5 DESARROLLO Y SITUACIÓN DE LOS ACADÉMICOS EN 1992

A lo largo de los primeros meses de 1992, en todas las entidades e instituciones que abarca nuestro estudio, fueron aplicados los cuestionarios. Una sección importante de este instrumento de organización de la información, se dedicó a las condiciones y modalidades en que se desarrollaba en ese entonces la actividad académica.

Luego de haber mostrado la información relativa a los orígenes de los académicos y sus procesos de incorporación e iniciación en el oficio, nos aproximaremos a su situación en 1992 para lo cual emplearemos, sistemáticamente, una comparación entre sus condiciones de inicio y las adquiridas en el transcurso de su estancia en el espacio ocupacional de la educación superior.

Al realizar este contraste, aparecen los umbrales temporales que permiten acercarnos a sus procesos de desarrollo en este oficio, de tal suerte que iniciaremos el capítulo con el análisis de las trayectorias: entendemos por esto la observación de los tipos de vinculación con la actividad académica entre el primer contrato y la situación en 1992.

Noticia general de las trayectorias

Una aspecto interesante, si se quiere dar cuenta de los tipos de trayectoria más comunes en la población que estudiamos, es inquirir al respecto de la continuidad con la que se ha estado ligado a las actividades académicas. El tipo de relación más nítida para observar este asunto, gira en torno a la adscripción institucional, manifiesta en las contrataciones. Nuestra primera pregunta referida a las trayectorias pedía a los profesores que indicaran el tipo de relación contractual que habían mantenido con las

instituciones de educación superior entre la fecha de su primer contrato y el momento de la entrevista. Los resultados se exponen en el cuadro 49.

CUADRO 49
TIPO DE VINCULACIÓN CONTRACTUAL CON LA ACTIVIDAD ACADÉMICA
ENTRE EL PRIMER CONTRATO Y 1992

Vinculación contractual continua	2,993	79.6%
Vinculación contractual continua, con interrupción por estudios de posgrado	441	11.7%
Vinculación contractual discontinua	300	8.0%
No sabemos	28	0.7%
Total	3,762	100%

Sin lugar a dudas, la vinculación contractual continua es predominante: una vez establecida la primera relación laboral, 8 de cada 10 de nuestra muestra la han sostenido hasta el momento de la entrevista. Obviamente, muchas características del tipo de vinculación pueden variar, por ejemplo las horas contratadas y la institución con la que se acuerda el contrato, pero para la gran mayoría de nuestros entrevistados alguna adscripción institucional ha sido constante a lo largo del tiempo.

Podría parecer lógico, e incluso innecesario, constatar este hecho, habida cuenta que nuestra muestra, por definición, está integrada por personas contratadas en 1992 y con tareas docentes en el nivel de licenciatura a las cuales preguntamos la fecha de su primer contrato y así establecemos al lapso de la trayectoria. No hay en nuestra muestra colegas que hayan dejado el mercado académico después de un tiempo, y seguramente este caso no es infrecuente en el nivel de la enseñanza superior.

A pesar de no poder establecer alguna inferencia válida al respecto de la permanencia en las actividades académicas en el conjunto institucional estudiado, sí podemos afirmar que entre los colegas activos en 1992, la situación más frecuente ha sido sostener una relación contractual con el espacio laboral académico. Sólo un 8% indicó lo contrario, pues las interrupciones por estudios de posgrado son de otra naturaleza que las derivadas por retiros y reingresos no asociados a la formación.

En su gran mayoría, los entrevistados son personas en constante vinculación laboral con instituciones de educación superior a lo largo de sus trayectorias.

¿La continuidad en el oficio se presenta con una alta tasa de movilidad interinstitucional o, más bien, la continuidad en el oficio está muy asociada a la permanencia en la misma institución durante la trayectoria? Para acercarnos a este tema, preguntamos si la institución en la que se obtuvo el primer contrato es la misma en la que ahora presta sus servicios, a lo cual 2,953 – el 78.5% – contestó afirmativamente. Como se puede ver en el cuadro 50, para la inmensa mayoría de nuestros colegas los referentes institucionales de adscripción en el primer contrato y en 1992, son los mismos.

CUADRO 50
COINCIDENCIA DE INSTITUCIÓN DE PRIMER CONTRATO
CON LA ADSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL EN 1992

Misma Institución	2,953	78.5%
Diferente Institución	774	20.6%
No se sabe	345	0.9%
Total	3,762	100%

Al menos en esta primera aproximación, parece ser muy alta la continuidad del referente institucional. Por supuesto, que coincidan ambas instituciones en los dos momentos no garantiza que sólo se haya laborado en esa institución durante la trayectoria, pues es factible el caso de iniciar en la institución A, pasar por B, C y D y haber regresado a la primera unos meses antes de la entrevista. Para dar cuenta de la tasa efectiva de permanencia en la misma institución a lo largo de toda la trayectoria, deberemos poner en relación las dos observaciones. Antes de hacerlo, resulta adecuado mirar la distribución obtenida en el conjunto a la tercera cuestión sobre trayectoria incluida en el cuestionario: expresamente solicitamos a cada profesor que indicara la modalidad de trayectoria laboral como académico que reflejase mejor su transcurso. En el cuadro 51 podemos apreciar que para el 56% de los entrevistados, su trayectoria ha sido efectuada en una sola institución. Otra proporción relevante – el 27% – han estado vinculados laboralmente con una institución, pero han tenido la ocasión de colaborar, eventualmente, con otra. En este caso, podemos hablar de una institución de referencia básica a lo largo de la trayectoria.

CUADRO 51
MODALIDADES EN LA TRAYECTORIA LABORAL COMO ACADÉMICO

Una sola institución	2,110	56.1%
Básicamente una, con colaboraciones eventuales con otra	1,018	27.1%
Básicamente combinando dos instituciones	436	11.6%
Siempre ha combinado más de dos instituciones	151	4.0%
No se sabe	47	1.2%
Total	3,762	100%

Una proporción cercana al 16% reconoce sus trayectorias con persistencia en la variación de referentes institucionales. Estos académicos, sobre todo el 4% que se ubicó en la opción que combina más de dos instituciones, remite al modelo de "profesor taxi", expresión que alude al esfuerzo que implica trasladarse de una institución a otra y al tiempo invertido en los desplazamientos. En algunos escritos, se suponía que este

tipo de académico era muy frecuente en el país; por lo observado en nuestros datos, el grueso de los académicos no corresponde con esta vinculación laboral fragmentada: el 83% se ubica ya sea en una sola institución o con una institución como base.

Hasta ahora hemos apreciado una alta proporción de académicos cuyas trayectorias son continuas; también ha sido relevante la proporción de colegas en que coincide la institución actual con la que lo vio nacer como académico y observamos que la mayoría ha tenido una institución como referente constante –ya sea exclusivo o fundamental– a lo largo de su trayectoria.

Para rematar estas consideraciones, conviene dar cuenta de la proporción de académicos que cumplen estas tres características: continuidad, coincidencia institucional entre incorporación y 1992 y referente institucional constante: el 64.8% del total, esto es, 2 439 colegas, se han desarrollado como académicos, de manera continua, en una sola institución o teniéndola como referente laboral básico. Para casi dos tercios de nuestros profesores, la continuidad de su vinculación con la actividad académica ha estado circunscrita a las fronteras de un establecimiento determinado: aquél en el que iniciaron sus trayectorias.

El restante 35.2% es aún una proporción considerable de la que no podemos afirmar una situación unívoca, pues pueden tener continuidad en general pero no coincidir las instituciones de incorporación con las actuales, o bien haber sostenido vinculaciones laborales con dos o más instituciones a lo largo de su trayectoria.

No es el momento para realizar un análisis más detenido de este grupo, sin duda complejo, sino más bien reflexionar en torno al hecho de la reducida movilidad interinstitucional que se infiere de la gran proporción de académicos que han fincado, en una institución, su vínculo contractual de manera única o fundamental.

La fuerza de la relación con los establecimientos, operando en el sentido de retener a los académicos, parece predominar sobre la fuerza centrífuga de las disciplinas, argumento empleado para explicar la movilidad inter–establecimientos en otros sistemas de educación superior en el mundo. Nuestros datos apoyan la hipótesis del predominio del vínculo contractual sobre la afiliación disciplinaria en el caso mexicano, pero no lo hacen en el vacío de la postulación analítica, sino en el contexto histórico del desarrollo del sistema.

Se trata de un nivel educativo con gran predominancia del sector público y, dado que durante la expansión y aún en la crisis, las políticas salariales y las condiciones generales de trabajo tendieron a ser homogéneas en los sectores dependientes del financiamiento gubernamental, un factor impulsor de la movilidad estuvo ausente como regla general: la diferenciación de condiciones formales de trabajo y salarios en el sistema. Este factor de homogeneidad relativa, que no propicia la movilidad, hunde sus raíces en la concepción general que ha animado el desarrollo del sistema hasta hace muy pocos años: a la oferta de certificación le es adecuada una organización de la actividad académica que supone a la docencia como un servicio fundamental, básicamente indiferenciado, a pesar de la diversidad disciplinaria. Más aún, al ser tan relevantes los campos de conocimiento asociados a las profesiones, para un gran

conjunto de colegas la movilidad entre establecimientos académicos es una alternativa secundaria, pues el eje de sus estrategias de desarrollo no está concentrado en las actividades de docencia e investigación.

Hemos apreciado una alta tasa de permanencia –cercana a los dos tercios– en la población que estudiamos con respecto a la institución en la que fueron incorporados, esto es, en la institución en la que ocuparon su primera “plaza” de trabajo. No dejemos de lado, como vimos antes, que la tasa de autorreclutamiento es muy significativa. Resulta lógico, entonces, esperar que la movilidad en condiciones de trabajo, que el progreso en la carrera académica, apunte más a factores generales como la antigüedad y el reconocimiento de sus instituciones a la experiencia y los avances formativos, que a los cambios de adscripción tan frecuentes en sistemas no homogéneos y con tradiciones consolidadas que han hecho muy tensa la relación entre establecimiento y disciplina. En nuestro caso, el establecimiento es, al parecer, el eje fundamental de la vinculación: una vez asignada la plaza y conseguida la definitividad o, en su defecto, una especie de derechos adquiridos –esto es: seguridad en el empleo–, resulta poco probable un impulso a la movilidad si el sistema tiende a ser tan similar no sólo en ingresos y condiciones generales de trabajo, sino en la lógica profunda que le orienta. La seguridad en el empleo, si se mira bien, no es un factor irrelevante en el contexto de una sociedad inmersa en una transformación estructural tan profunda como la que vive México.

Los años recientes parecen iniciar la ruptura en la homogeneidad al interior de los sectores públicos y entre éstos y el privado: muchos observadores postulan que se ha dado un flujo, en la crisis, de los sectores públicos al privado, pues en este se ofrecen mejores condiciones salariales; otros consideran que el factor salarial puede operar como atractor poco tiempo, pues aún con salarios mejores, las instituciones privadas, en general, no ofrecen otros valores apreciados por los académicos para su desarrollo y, en consecuencia, tienden a retornar a los sectores de origen que, a su vez, inician sistemas de diferenciación para sus académicos más consolidados.

Es temprano para tomar posición fundada ante las propuestas en curso. Con base en nuestra información, la tendencia general que se ha sostenido en nuestro sistema es la predominancia del vínculo institucional –incluso dese la etapa de los estudios de licenciatura–, cuestión que arroja un saldo no favorable a la movilidad entre establecimientos, aspecto que no resulta sorprendente si nuestra argumentación es adecuada.

A lo largo del tratamiento de la situación de los académicos en 1992, tendremos ocasión de retomar este tema de la movilidad y su sentido en el caso mexicano, pues podremos comparar las fases de incorporación con la situación actual.

Distribución sectorial en 1992

Ya en el cuadro 9 y en el 11, hemos expuesto las variaciones en la distribución de los académicos distinguiendo el sector de incorporación –donde ocurrió su primer contrato

– y el de adscripción en 1992. En este momento, resulta interesante relacionarlos y apreciar la movilidad entre sectores tomando en cuenta esos dos momentos.

CUADRO 52
RELACIÓN ENTRE SECTOR DE INCORPORACIÓN Y SECTOR DE ADSCRIPCIÓN EN 1992

Sector de Incorporación	Sector de adscripción en 1992			Total
	Institutos			
	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	
	2,555	40	70	2,666
Universidades Públicas	95.9%	1.5%	2.6%	100%
	69	402	13	484
Tecnológicos Públicos	14.2%	83.1%	2.8%	100%
	69	15	273	357
Instituciones Privadas	19.4%	4.1%	76.5%	100%
	193	17	46	255
Otras Instituciones	75.5%	6.5%	18.0%	100%
	2,886	473	403	3,762
Total	76.7%	12.6%	10.7%	100%

Las proporciones muestran, en el cuadro 52, que la tendencia en la movilidad intersectorial para el conjunto que estudiamos tiene un sentido inverso al que resultaría de su explicación por la crisis y el consecuente traslado del sector público al privado.

En efecto, mientras las universidades públicas conservan al 95.9% de los académicos incorporados en ellas y los tecnológicos públicos al 83.1%, las instituciones privadas han retenido a una proporción menor de los académicos que iniciaron sus carreras en ese sector: 76.5%. Casi una quinta parte de quienes obtuvieron su primer contrato en una institución privada, se encuentran – en 1992 – trabajando en una universidad pública, sin duda la proporción mayor indicativa de movilidad intersectorial en la muestra.

Por el contrario, el flujo de las universidades públicas hacia las instituciones privadas es comparativamente bajo: 2.6%. Vistas así las cosas, el sector institucional más atractivo ha resultado ser el de las universidades públicas, pues ha logrado atraer al 14.2% de los contratados por primera vez en los tecnológicos y al 19.4% de los que iniciaron sus trayectorias en alguna privada.

Esta información, debemos insistir, sólo toma en cuenta dos momentos en la trayectoria y lo sucedido en medio no es observable en nuestro estudio, pero si la hipótesis de un movimiento intenso de emigración del sector público al privado fuese

cierta, creemos que sería notable aún en la aproximación que realizamos. Con base en nuestra información, creemos que es más probable que las mejores condiciones generales de trabajo académico en el sector público, y sobre todo la riqueza comparativa de dimensiones de trabajo académico de este sector, superen el eventual poder de atracción de la diferencia salarial simple: en este como en otros casos, conviene recordar la frase de que no sólo de pan vive el hombre...

Cambio en los niveles formativos

Dejaremos de lado, por ahora, las comparaciones intersectoriales con el fin de atender al contraste entre la escolaridad de la incorporación y la conseguida en 1992. Es un tema relevante, pues nos permitirá observar, en términos generales, si luego de la incorporación se mantuvo el esfuerzo formativo y en qué medida de acuerdo al punto de partida.

Igual que hicimos en el inciso anterior, agruparemos a los académicos según su grado máximo en el momento del primer contrato y lo pondremos en relación con la escolaridad conseguida al momento de la entrevista.

En el cuadro 53 podemos apreciar que sólo el 10.7% de los que iniciaron sus trayectorias sin la licenciatura, permanecen en 1992 en esa situación. El 90% restante, en números redondos, ha alcanzado la licenciatura o más. De hecho, los que sólo dieron, como paso formativo, el siguiente, son el 28.5% que sumado a los que no modificaron su grado máximo se aproxima al 40%. Esto lleva, lógicamente, a postular que 6 de cada 10 que iniciaron su carrera académica sin la licenciatura, han incurrido ya en los estudios de posgrado: un 10.3% ha conseguido culminar una especialización, el 26.5% está en proceso de adquirir la maestría; 10.4% ya la concluyeron y el resto estudia o culminó el doctorado.

Para el caso de los que ingresaron por primera vez a la actividad académica con la licenciatura, se cumple de nuevo que una proporción cercana al 60% lo ha superado. Los colegas que arribaron con especialización, por el contrario, se han establecido en ella, como límite, en una proporción mayor: 72%. Los que ya tenían maestría han avanzado en sus estudios de posgrado en un 40% aproximadamente y los pocos que iniciaron sus trayectorias con doctorado cuentan con un tercio que continuaron sus estudios en la modalidad de especializaciones. En este rubro nuestro cuestionario no permitía detallar estudios posteriores al doctorado, cuestión que explica, en parte, la alta proporción de colegas que con ese origen no pudimos caracterizar en 1992.

Resulta obvio que el hecho de incorporarse al trabajo académico no implicó, sobre todo en los niveles inferiores, suspender los procesos formativos. De todos los niveles de origen, llama la atención el de las especializaciones, puesto que presenta la menor tasa de movilidad en la formación. Sin embargo, dado que este grado en México está muy asociado a las actividades profesionales, no resulta extraño que se convierta en límite lógico: por ejemplo, en el caso de los médicos, una especialización es un proceso

CUADRO 53
RELACIÓN ENTRE EL GRADO MÁXIMO EN LA INCORPORACIÓN
Y LA ESCOLARIDAD CONSEGUIDA EN 1992

Escolaridad en la Iniciación	Licenciatura				Escolaridad en 1992				Total
	Sin Licenciatura	o equivalente	Estudios de Maestría	Maestría sin Tesis	Estudios de Doctorado	Doctorado sin Tesis	Doctorado	No sabemos o no se pudo precisar	
Sin licenciatura	139 10.7%	373 28.5%	134 10.3%	218 16.7%	136 10.4%	63 4.8%	77 5.9%	1 0.1%	1,306 100%
Con licenciatura	722 39.0%	722 39.0%	277 15.0%	303 16.4%	205 11.1%	62 3.4%	59 3.2%	6 0.3%	1,847 100%
Con especialidad			124 72.0%	14 8.3%	12 6.9%	2 1.4%	5 2.8%	8 4.6%	172 100%
Con maestría			8 4.8%	23 34.7%	110 61.8%	19 11.0%	33 18.9%		177 100%
Con doctorado							22 33.6%	21 31.8%	66 100%

Nota: En este cuadro sólo se trabaja con los registros en los cuales contamos con información del grado máximo en la incorporación, 3,568, como puede cotejarse en el cuadro 30.

formativo sumamente riguroso y no resulta frecuente en esta profesión realizar posgrados "clásicos".

Esta manera de observar la movilidad en la escolaridad es muy general. Sin duda, el lector considerará, igual que nosotros, que está muy en relación con los diferentes campos del conocimiento y sus protocolos formativos específicos. Trataremos este asunto en el capítulo destinado a la exploración de la diversidad de afiliaciones disciplinarias, pues en este momento nos interesa mostrar, a grandes rasgos, los aspectos de movilidad entre la incorporación y 1992. Conviene atender, en esta lógica, a los cambios en las condiciones de trabajo entre estos dos momentos.

Cambio en las condiciones de trabajo

Relacionaremos, como en el caso del nivel formativo, las condiciones de trabajo obtenidas en la incorporación con las logradas en 1992. Dos aspectos serán observados: el tipo de contrato y su modalidad. Ya hemos visto que, al incorporarse, la mayoría obtuvo un contrato temporal y por horas. ¿Cómo han variado estas condiciones?

CUADROS 54
RELACIÓN ENTRE EL TIPO DE CONTRATO EN LA INCORPORACIÓN
Y EL CONSEGUIDO EN 1992

Tipo de contrato en la incorporación*	Tipo de contrato en 1992				Total
	Definitivo	Temporal	Combinan	No se sabe	
Definitivo (25.6%)	878 91.4%	69 7.2%	6 0.6%	8 0.8%	962 100%
Temporal (73.4%)	1,467 53.1%	1,256 45.5%	23 0.8%	17 0.6%	2,762 100%
No se sabe (1.0%)	27 69.9%	7 18.1%	1 2.2%	4 9.8%	38 100%
Total	2,372 63.1%	1,332 35.4%	30 0.8%	28 0.8%	3,762 100%

* Los porcentajes entre paréntesis en esta columna indican las proporciones en las incorporaciones.

En términos generales, las condiciones de trabajo han mejorado sustancialmente: al incorporarse, el 73.4% fue contratado en términos temporales y en 1992 los que tenían esa condición resultaron ser el 35.4%, cuestión que conduce a la ampliación de la proporción de colegas con vinculaciones definitivas: del 25.6% al 63.1% en nuestra

muestra. Del total de académicos contratados como temporales en la incorporación, el 53.1% ha arribado a condiciones de definitividad laboral. Estos datos expuestos en el cuadro 54, se relacionan con los del cuadro 55 en el sentido de mejoría considerable en las modalidades contractuales: en la incorporación, el peso de las contrataciones "por horas" fue muy grande – el 75.4% – y en 1992 lo encontramos reducido al 46.8%. Del total de académicos incorporados bajo la modalidad de contratos de tiempo parcial, 57.9% persisten en 1992 en esa condición: el restante 42.1% se ha desplazado a modalidades laborales más amplias, destacando casi una tercera parte como profesores de tiempo completo. La mitad aproximada de los medios tiempos en la incorporación han conseguido un contrato de tiempo completo.

CUADRO 55
RELACIÓN ENTRE LA MODALIDAD DE CONTRATO EN LA INCORPORACIÓN
Y LA OBTENIDA EN 1992

Modalidad del contrato en la incorporación*	Modalidad del contrato en 1992					Total
	Tiempo Completo	3/4 de Tiempo	Medio Tiempo	Por Horas	No se sabe	
Tiempo completo (13.0%)	418 83.6%	4 0.8%	21 4.3%	55 11.2%	-	488 100%
3/4 de tiempo (1.6%)	26 45.0%	20 33.8%	7 11.3%	6 9.9%	-	59 100%
Medio tiempo (9.4%)	168 47.7%	11 3.3%	123 34.9%	49 13.9%	1 0.2%	352 100%
Por horas (75.4%)	906 31.9%	62 2.2%	223 7.9%	1,641 57.9%	5 0.2%	2,836 100%
No se sabe (0.6%)	13 46.9%	1 3.6%	2 6.0%	12 43.6%	-	28 100%
Total	1,521 40.4%	98 2.6%	375 10.0%	1,762 46.8%	5 0.1%	3,762 100%

* Los porcentajes entre paréntesis en esta columna indican las proporciones en las incorporaciones.

Aunque menores a las tendencias de progreso o avance en las condiciones formales de trabajo, es interesante apreciar la pequeña fracción de colegas que, habiendo obtenido un contrato definitivo en la incorporación, en 1992 tenían una vinculación temporal: 7.2% y, por otro lado, la fracción de 11.2% de tiempos completos en su primer contrato que al momento de la entrevista desempeñaban contratos de tiempo parcial. ¿Son posibles rastros de procesos de separación paulatina de la actividad académica?

Las condiciones de trabajo muestran una tendencia fuerte a mejorar con el paso del tiempo y el desempeño de las actividades encomendadas, aunque hay un sector que persiste en sus condiciones originales: ¿el espacio laboral no ofrece las suficientes oportunidades de estabilidad laboral y ampliación del vínculo o, más bien, hay un conjunto de académicos a los que no les interesa modificar su modalidad ni el tipo de vinculación? Seguramente que ambos factores están presentes y de manera variable en sintonía con los referentes disciplinarios de afiliación y los establecimientos específicos.

Un indicador relevante para conocer estas diferencias en las condiciones de trabajo, es la percepción de movilidad que tienen los propios actores. Solicitamos que indicaran si su situación laboral como académicos era mejor, similar o inferior en el primer contrato al compararla con la situación al ser entrevistados. En términos económicos, el 39.6% opinó que sus condiciones en el primer contrato eran inferiores a las alcanzadas en 1992; 26.8% indicaron que similares y el 31.9% percibe que sus condiciones económicas como académico eran mejores en la incorporación que hoy en día. En términos económicos, la comparación entre la incorporación y 1992 se percibe como similar o actualmente mejor en un 66.4%, esto es, para casi dos tercios de nuestro conjunto en estudio, no ha habido una trayectoria que implique descenso.

No se trata de un juicio sobre el poder adquisitivo de cada peso devengado como académico, sino del papel que juega, en la percepción de cada uno, la vinculación académica en términos de su retribución económica habida cuenta de una movilidad relevante favorable a los contratos de carrera. El tercio restante aprecia que sus condiciones en la incorporación, en términos económicos, eran mejores.

Esta es, por supuesto, una manera optimista de considerar los resultados, pero hay otra: si agregamos a los que consideran sus condiciones de retribución económica, en 1992, comparativamente similares o inferiores a las conseguidas en el primer contrato, tenemos que para el 58.7% sus trayectorias no han significado avanzar en los ingresos, cuestión que es relevante pues entre ambos momentos ha ocurrido movilidad en formación, experiencia y condiciones de trabajo.

La lectura optimista nos permite oponer estas percepciones a quienes declaran una situación catastrófica, pues su único indicador es la caída general de los salarios sin comprender que los vínculos con la vida universitaria y tecnológica son mucho más complejos. La forma de agregación alternativa da lugar a considerar preocupante que, a través de sus percepciones, más de la mitad de nuestros entrevistados se consideren en una situación igual o incluso peor en comparación con sus primeros contratos. No hay, pues, según la información que tenemos, elementos para adscribirnos a la idea de un espacio laboral sumamente deteriorado, pero tampoco para argumentar que se le percibe como un mercado abierto a la mejoría constante de las retribuciones económicas.

Si atendemos a la misma comparación, pero ya no en términos económicos, sino en cuanto a la jerarquización académica, el 35.7% aprecia mejoría, es decir, han ascendido en la escala jerárquica de los puestos en sus instituciones; el 32% la percibe

como similar y el 28.9% considera que ocupaba una posición mejor al incorporarse que en 1992. La percepción de similitud o movilidad ascendente en la jerarquía de los puestos – 67.7% – es ligeramente mayor a la referida a las condiciones económicas.

De nuevo, la agregación de los porcentajes que aprecian similar o inferior su estatus académico actual en comparación con el logrado en el primer contrato – 60.9% – no es para nada menor, pues significa que sus incrementos formativos, de experiencia y condiciones formales no se han traducido, directamente, en avances en la escala de las jerarquías.

A través de estos dos indicadores – ingresos y estatus comparados entre el primer contrato y la situación en 1992–, podemos apreciar el impacto de la crisis en lo que toca al deterioro salarial, pero, a su vez, una cierta incapacidad general del mercado para registrar las variaciones cuantitativas en los rasgos de sus integrantes.

En síntesis, al analizar comparativamente las condiciones de trabajo entre la incorporación y la situación en 1992, se puede apreciar una tendencia predominante: en la trayectoria, lo más frecuente es avanzar a tipos de contrato estables y a incrementar la complejidad de la vinculación con los establecimientos. No es menor en importancia el grupo de académicos que no transita a mejores condiciones, cuestión que, como hemos dicho, ha de combinar de manera muy compleja las decisiones de los individuos y las oportunidades efectivamente accesibles en los diferentes establecimientos. La percepción de la trayectoria por parte de los actores no es mayoritariamente pesimista: dos tercios, en números redondos, aprecian que conservan, o han mejorado, sus condiciones económicas y de estatus a lo largo del tiempo, pero tampoco es optimista habida cuenta de que más de la mitad no consideran que luego de sus trayectos se encuentren en mejores condiciones salariales o de estatus al interior del espacio laboral académico.

Las trayectorias, generalmente continuas y ubicadas dentro de los linderos de una institución como referente único o fundamental, nos informan de un espacio laboral con poca movilidad interinstitucional – cuestión que se enfatiza en los sectores públicos –, pero que ha permitido a sus integrantes avanzar en sus niveles formativos y condiciones de trabajo.

El vínculo con el establecimiento no es estéril: permite a muchos culminar o avanzar en sus estudios; paulatinamente les ofrece mejores condiciones de estabilidad laboral y ampliación de su tiempo de contrato. No hay rastros de una intensa movilidad entre establecimientos, pero el pasaje del primer contrato a la situación en 1992 indica que se va conformando, mientras se transita, un circuito de oportunidades diferenciadas, característica básica de un mercado laboral específico.

Una de nuestras conjeturas iniciales parece confirmarse: el peso del vínculo con el establecimiento ha resultado fundamental y la fuerza centrífuga de la afiliación disciplinaria parece mucho menor e insuficiente para generar flujos intensos de movilidad interinstitucional. Esto no quiere decir que la afiliación disciplinaria no esté operando: más bien, que su desarrollo está contenido en las fronteras de las instituciones.

Esto no resulta incomprensible si consideramos el contexto de la generación de la educación superior en México: en las últimas décadas, su orientación básica ha sido la enseñanza, y no la investigación; más aún, el impulso certificador enfatiza no la complejidad de la actividad docente, sino su reducción a “dar clases”, cuestión que no favorece la generación de espacios de relación académica colegiada para el cultivo de un saber que se procura comunicar, sino la producción de estructuras administrativas para coordinar la impartición de cursos. Si a esto se añade la tendencia a la homogeneidad del mercado académico, más que sorprendernos de la escasa movilidad entre instituciones, resulta significativo que en esas condiciones se registren avances formativos tan notables.

En los últimos años, con la aparición de la investigación como tarea asignada – o al menos deseable – en importantes franjas del nivel de la licenciatura, se han desatado varios fenómenos que modificarán las tendencias en cuanto a movilidad en el espacio laboral académico. Ojalá, entre otras, se recupere la noción de la docencia como actividad compleja que precisa, sobre todo, de una comunidad, de una colegialidad orgánica para su desarrollo y no de un simple documento curricular y varios “encargados” de asignar los cursos, los salones y las fechas para entregar las actas.

La situación en 1992

A partir de este apartado, centraremos nuestra atención en las condiciones, características y percepciones que sobre el trabajo académico tienen nuestros entrevistados en 1992. En las secciones anteriores hemos hecho múltiples comparaciones que nos ayudan a entender las fases de génesis y evolución del cuerpo académico, cuestión que ha implicado construir agregados que nos hagan posible apreciar el impacto del tiempo en la conformación de este espacio ocupacional y sus ejes de diferenciación: tal es el caso de la agregación por periodos de incorporación y los sectores en los que ocurrió el primer contrato y la fase de iniciación. Se trata de agregaciones posibles a partir de decisiones analíticas fundadas.

Ahora observaremos a conjuntos de académicos que efectivamente fueron ubicados en un tiempo específico laborando en determinadas instituciones. El eje de la comparación fundamental será su adscripción sectorial en 1992, cuestión que nos permitirá aproximarnos a las formas específicas en que las actividades académicas se desarrollaban en esa fecha.

Los niveles formativos en 1992

En el cuadro 56 mostramos la distribución de los académicos según su nivel formativo más avanzado en 1992 y sus diferencias por sectores. Hay varias formas de considerar los resultados: por un lado, confirmamos lo antes expuesto en cuanto a la movilidad

formativa, pues las proporciones de académicos sin la licenciatura son, en todos los sectores, relativamente bajas. No obstante, el sector de instituciones privadas es el que cuenta con más profesores activos en 1992 sin haber obtenido la licenciatura: 8.8%. Por otro lado, destaca el hecho de que las proporciones del sector privado en cuanto a su personal con maestría y doctorado sean considerablemente mayores que las de los sectores públicos. Si sumamos, por sector, a la proporción de su personal con maestría o más, esto es, con estudios de doctorado y los que lo han obtenido, tenemos que el sector de universidades públicas cuenta con el 22.4%; el de los tecnológicos públicos tiene en esa condición al 21.4%, proporción muy similar a la anterior, mientras que el sector de instituciones privadas agrega en esta condición al 43.1% de sus académicos.

CUADRO 56
DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS SEGÚN SU NIVEL FORMATIVO EN 1992,
POR SECTOR INSTITUCIONAL DE ADSCRIPCIÓN

	Sectores			Total
	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	
Sin Licenciatura	129 4.5%	16 3.4%	36 8.8%	181 4.8%
Licenciatura o equivalente	899 31.1%	169 35.8%	93 23.1%	1,161 30.9%
Especialidad	525 18.2%	48 10.1%	25 6.1%	598 15.9%
Estudios de maestría	686 23.8%	138 29.3%	75 18.7%	899 23.9%
Maestría	306 10.6%	62 13.0%	107 26.6%	475 12.6%
Estudios de doctorado	184 6.4%	30 6.1%	28 6.9%	242 6.4%
Doctorado	156 5.4%	11 2.3%	39 9.6%	206 5.5%
No se sabe	1 0.0%			1 0.0%
Total	2,885 100%	474 100%	403 100%	3,762 100%

Nota: Con respecto al cuadro 52, hay en este variaciones en los números absolutos de los totales por nivel formativo debido a que en este cuadro sólo se considera el nivel logrado en el momento de la entrevista.

Otra forma de observar esta variable es considerar la proporción de académicos que, en cada sector, han conseguido rebasar el nivel de la licenciatura, esto es, que han obtenido una especialidad, maestría o doctorado o están en proceso de obtenerlo: el 64.4% de los adscritos al sector de universidades públicas, el 60.8% de los tecnológicos públicos y el 68.1% de las instituciones privadas. Los tres sectores, en 1992, contaban con cifras cercanas a los dos tercios de sus académicos en niveles formativos que superan a la licenciatura.

Lo que permite esta relativa semejanza al agregar a los colegas con estudios superiores a la licenciatura, a pesar de la primera observación que destaca la mayor proporción de académicos con posgrados obtenidos en el sector privado, es la fuerza proporcional de las especialidades en los sectores públicos y su proporción mayor ubicada en el nivel de licenciatura o equivalente. Es significativo que la proporción más grande de académicos del sector de instituciones privadas se encuentre en la maestría.

En cuanto a la distribución por nivel formativo, el sector de instituciones privadas aparece como el sector con una estructura más diversificada. Como ya señalamos en la parte en la que relatamos la forma de agregar por sectores en nuestro estudio, del conjunto total de instituciones privadas nosotros seleccionamos exclusivamente a establecimientos que se ubicaban en su nivel más consolidado, aspecto que conviene recordar para no extrapolar estas características al conjunto general de establecimientos privados. Sin embargo, considerando esta peculiaridad de nuestro estudio, parece quedar claro que en ese subconjunto del sector privado la importancia de los niveles formativos es tomada más en cuenta que en los conjuntos públicos.

Condiciones de trabajo en 1992

De manera semejante a lo realizado en las secciones precedentes, observaremos las condiciones de trabajo a través del tipo y modalidad de las contrataciones en 1992. El cuadro 57 sintetiza la distribución de los académicos en lo que toca a sus condiciones formales de trabajo.

Los sectores públicos en general y sobre todo el de los institutos tecnológicos, ofrecen a sus académicos condiciones de trabajo muy contrastantes con las del conjunto de instituciones privadas. La estabilidad en el empleo es casi una condición de la totalidad de los académicos adscritos a los tecnológicos: 92%. Sin ser de tal magnitud, la definitividad en los contratos es característica de casi dos tercios de los adscritos en las universidades públicas, mientras que en las instituciones privadas el tipo que se aproxima a los dos tercios es el de las contrataciones temporales.

Esto no debe extrañarnos, pues los modelos público y privado – en general – obedecen a lógicas de operación diversas: en los sectores públicos la fuente principal de recursos es gubernamental y junto con esa dependencia económica se traslada no sólo dinero, sino el estilo general de concepción de un puesto de trabajo: con el tiempo,

sobre todo en fases de relativa abundancia, se debe conseguir la "base" laboral, esto es, la estabilidad que en el medio académico recibe el nombre de definitividad. A diferencia de otros países, en que la definitividad en el sentido de "tenure" se regula a través de procesos de evaluación pautados, por lo general de difícil acceso, a nuestro juicio en el caso mexicano tiende a ser equivalente a la base laboral, cuestión que está más bien asociada a la antigüedad, esto es, al paso del tiempo que por leyes generales obligan al empleador a establecer relaciones laborales estables. Que esto sea propuesto como tendencia general no significa ignorar que, en ciertas instituciones o que en determinados momentos, la obtención de la definitividad haya estado más en relación con procesos pautados de naturaleza académica. En efecto, así ha sido, pero la tendencia predominante no ha sido esta; más bien, la concepción de la definitividad como un derecho laboral en relación con el tiempo de contrato ha sido predominante, hasta el punto de que en casi todas las instituciones públicas, ha habido procesos de definitividad demandados y obtenidos – "en paquete" – para conjuntos relativamente grandes de profesores.

CUADRO 57
CONDICIONES DE TRABAJO EN 1992 POR SECTOR DE ADSCRIPCIÓN
–PROPORCIONES–

Tipo de Contrato	Universidades	Institutos	Instituciones	Valores del Conjunto
	Públicas	Tecnológicos Públicos	Privadas	
Definitivo	61.7%	92.0%	39.1%	63.1%
Temporal	36.9%	5.9%	59.1%	35.4%
<i>Modalidad del Contrato</i>				
Tiempo completo	38.9%	59.4%	29.4%	40.4%
3/4 de tiempo	1.6%	10.6%	0.3%	2.6%
Medio tiempo	10.4%	8.8%	8.0%	10.0%
Por horas	48.9%	21.1%	62.0%	46.8%

Nota: Al sumar de manera vertical los porcentajes, no suman 100% en las dos dimensiones debido a una pequeña proporción de colegas que no contestaron la pregunta.

La situación de las instituciones privadas es diferente, ya que, por una parte, sus recursos no tienen el estatus de seguridad que se sigue de las asignaciones gubernamentales, sino que dependen del mercado propio de sus servicios u otros proveedores – cuotas estudiantiles y donaciones –, aspecto que les impide, con la misma confianza, establecer contrataciones por tiempo indeterminado: estables. Las fluctuaciones en el mercado podrían hacer insostenibles los compromisos económicos derivados de una

planta académica estabilizada contractualmente; sin embargo, esta diferencia de modelo de financiamiento no va separada de una concepción del trabajo de naturaleza más competitiva, menos asociada al tiempo y más en relación con los rendimientos probados de la persona contratada, cuestión que no quiere decir necesariamente que se haya pautado una exigencia académica más estricta, sino una noción de rendimiento con la empresa, típica de las entidades privadas en la economía.

El tipo de contrato, su condición de temporalidad o indeterminación temporal, nos permite referirnos a sus modelos de relación laboral. La modalidad del contrato remite, con cierta certeza, a la concepción del trabajo académico. En el mismo cuadro 57, el contraste entre los sectores públicos y el privado resulta también muy apreciable: en las universidades públicas, un poco más de la mitad de los contratados pertenecen a lo que en el país se denomina "personal de carrera" – denominación que agrupa a los profesores contratados con medio tiempo y más –; el conjunto de los tecnológicos públicos tiene en condición de personal de carrera a 8 de cada 10 de sus profesores, sin duda la planta académica con mejores condiciones formales de trabajo. Las instituciones privadas cuentan con la menor proporción de tiempos completos y es un poco más de un tercio de sus contratos agregable como personal de carrera.

Los tecnológicos públicos se presentan, así, como el segmento del mercado que estudiamos en que los académicos tienen las condiciones de trabajo más favorables: 9 de cada 10 son definitivos y 8 de cada 10 son de carrera. Si sólo bastara su naturaleza pública para explicarnos este comportamiento, las universidades públicas deberían operar de manera muy similar, cuestión que no se cumple: aunque sea mayor a la de las privadas, su proporción de definitivos y de personal de carrera se parece más a la del sector privado que a su sector "hermano". ¿Esta situación se debe a su carácter autónomo, característica ausente en los tecnológicos públicos? La autonomía habría jugado un papel de mediación, de distancia, con respecto al modelo de la base laboral en relación con el tiempo que parece predominar en los tecnológicos. Otro rasgo distintivo entre los sectores públicos es el tipo de organización sindical: mientras en los tecnológicos la agrupación gremial es una sección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, sin duda uno de los sindicatos más poderosos del país, pues agrupa a los profesores y trabajadores de los niveles básico, medio, medio-superior y tecnológico superior, en el sector de las universidades públicas el tipo más frecuente de agrupación fueron los sindicatos independientes, adjetivo con el que se indica el esfuerzo por establecer organizaciones laborales fuera de la tutela y control del gobierno.

Estas conjeturas al respecto de las variaciones en las condiciones formales de trabajo que se aprecian entre sectores son sólo indicativas y, por supuesto, juegan en cada caso de manera diferente. Nuestra agregación sectorial es adecuada para los fines del trabajo, pero es un nivel de observación al que le falta el detalle de las circunstancias específicas – y variables – de los establecimientos: por ejemplo, en el sector de universidades públicas nuestro estudio contiene a la Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, cuya tasa de personal de carrera definitivo es mucho mayor que la que

tiene la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Aunque las dos pertenecen al sector de universidades públicas, sus modelos de trabajo académico difieren considerablemente, a pesar de ser ambas autónomas y estar ubicadas en la Ciudad de México. En efecto, sus modelos, tradiciones y estructuras académicas son muy contrastantes. La escala de observación hace al fenómeno, así que nuestra mirada sectorial permite apreciar comportamientos agregados interesantes, cuya utilidad deriva de comprender sus límites.

Una vez apreciados los niveles formativos y las condiciones de trabajo entre los sectores, vale la pena aproximarnos al tipo de actividades que se desarrollan en cada uno de esos ambientes institucionales y sus variaciones.

Actividades académicas

Para tratar de caracterizar las actividades que los académicos de nuestra muestra desarrollaban en 1992 en cada una de sus instituciones, organizamos sus tareas de la siguiente manera: en primer lugar, dado que todos los integrantes de la muestra fueron seleccionados de los listados que las instituciones facilitaron del personal adscrito a cursos en licenciatura, separamos a aquéllos que reducían sus actividades a la *impartición de clases*. Vale la pena aclarar que sólo 10 del gran total – 3764 – señalaron que en ese momento no tenían asignados cursos en licenciatura.

Este primer segmento, que se vincula con las instituciones exclusivamente para impartir cursos, debe ser considerado de manera distinta de otro segmento que está vinculado a la docencia de manera más compleja: si además de impartir cursos el colega indicaba que parte de su trabajo era elaborar programas de estudio y material didáctico, o colaborar en talleres y laboratorios y/o dirigir o asesorar tesis, lo clasificamos en el segmento al que denominamos *docencia y otras actividades docentes*.

En tercer lugar, agregamos a los académicos que indicaban actividades de *docencia e investigación*, buscando con ello apreciar el impacto sectorial de este modelo que goza de tanto prestigio en el país. Por otra parte, separamos a los profesores que, además de su docencia, tenían otras responsabilidades, ya sea difusión y extensión, gestión institucional o sindical, pero no investigación, segmento al que llamamos *docencia y otras actividades*. Finalmente, agrupamos a los que respondieron que realizaban docencia, investigación y otra u otras actividades (difusión y las diferentes variedades de gestión), grupo que se denomina *docencia, investigación y otras actividades*.

De este modo, en el cuadro 58 se exponen los datos para el total de la muestra y su variación por sectores. Una proporción menor al 2% no pudo ser clasificada en los diversos segmentos, ya sea porque no realiza docencia o porque eludió la pregunta.

Es relevante atender a este tema de las actividades desarrolladas en 1992, pues nos permitirá acercarnos a los diferentes modelos de trabajo académico que operan, tal vez no de manera explícita, en los sectores.

CUADRO 58
ACTIVIDADES ACADÉMICAS DESARROLLADAS EN 1992 POR SECTOR DE
ADSCRIPCIÓN

Tipo de Actividades	Universidades Públicas	Institutos Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Total
Impartición de clases	436 15.1%	46 9.6%	129 32.1%	611 16.2%
Clases y otras	937 32.5%	139 29.4%	108 26.9%	1,184 31.5%
Docencia e investigación	444 15.4%	114 24.2%	48 11.9%	606 16.1%
Docencia y otras actividades	424 14.7%	82 17.4%	46 11.4%	552 14.7%
Docencia, investigación y otras actividades	590 20.4%	86 18.2%	61 15.2%	737 19.6%

En el conjunto de la muestra que construimos, el 16% de los académicos indicaron que su única actividad académica consistía en impartir clases. Podemos afirmar que para estos 611 colegas, la relación académica se agota en "llegar, dar sus clases e irse". Es la vinculación más simple que no implica mayor relación extra-clases con los estudiantes ni requiere vida colegiada alguna, sino la coordinación administrativa más elemental para ubicarse en el currículum y en los salones adecuados. De ningún modo podemos afirmar que sus cursos sean deficientes; nuestro interés no es evaluarlos sino distinguir sus condiciones. Son empleados para atender cursos y nada más.

Al interior de los sectores, es muy claro que esta modalidad es mucho más frecuente en el conjunto de instituciones privadas: casi un tercio de sus profesores, el 32%, reducen su vinculación a la impartición de cursos. En las universidades públicas la proporción es mucho menor, 15% y llega a su nivel más bajo en los institutos tecnológicos con un 10% en números redondos.

Otra forma de analizar este cuadro es agrupar a los colegas que encuentran en la docencia, ya sea la más directa como en el primer segmento o la más amplia representada por el segundo, el límite a su vinculación con las instituciones de educación superior: para el conjunto, los académicos con vinculaciones exclusivamente docentes alcanzan al 47.7%. Una proporción similar ocurre en las universidades públicas, se reduce al 39% en los tecnológicos y aumenta al 59% en las instituciones privadas.

La mayoría de los académicos de las instituciones privadas, de acuerdo a las actividades que afirman realizar, están concentrados en las actividades de enseñanza. Si al 59% que así lo indica añadimos a los que tienen como actividades docencia y

otras funciones que no son investigar, entre las que sobresalen los puestos de coordinación y dirección institucional, 11.4%, arribamos a una proporción tal en la que 7 de cada 10 no tienen actividades de investigación. El mismo cálculo para el sector de universidades públicas arroja un resultado no muy distinto: 6 de cada 10, en números redondos, se concentran en la docencia, aunque la proporción de los que sólo "dan clases" es la mitad que en las privadas. En los institutos tecnológicos, la concentración en la docencia agrega al 56% de su personal.

Estos resultados no son sorprendentes si se ponen en relación con el contexto general del desarrollo de la educación superior en el país: su centro de gravedad fue la docencia en sus fases expansivas. Al parecer, el enriquecimiento y complejización de las actividades académicas ha sido asumido más temprano por las instituciones públicas en general, si por ello entendemos la relación con la investigación y si consideramos también la concepción de la docencia de manera más completa que la simple impartición de cursos. Debemos matizar estas consideraciones debido a la heterogeneidad intrasectorial que efectivamente existe.

Nuestros resultados permiten, al apreciar las actividades de los académicos, refutar algunas generalizaciones relativamente aceptadas a nivel de opinión pública: una de ellas es la que afirma que las instituciones privadas son, per se, mejores que las públicas y que en ello se implica que "tratan" mejor a sus profesores. Además de que es incorrecto juzgar situaciones tan heterogéneas de la mano de la simple clasificación privado - público, creemos que nuestra información impide sostener juicios así de superficiales. No tiene sentido hablar de "trato" a los académicos si no se pone en relación con los modelos institucionales, sus estructuras académicas y la resultante de los modelos de trabajo académico que han generado y sostenido. Del mismo modo en que estas afirmaciones carecen de fundamento, otras, aparentemente opuestas, abrevan de las mismas aguas: nos referimos a los que sostienen que las instituciones públicas, especialmente las universidades, merecen ese título mientras que las privadas son simples escuelas superiores. Tal vez esto sea cierto si observamos a las instituciones privadas aisladas y con poca tradición, pero si, como en nuestro estudio, se atiende a ciertas instituciones privadas que forman parte de su élite, las diferencias con las públicas no son tan grandes como se infiere de la simplificación que opta por las bondades intrínsecas de lo público. De sostenerse, habría que aceptar que en buena medida, también en el sector público se presenta el fenómeno de llamar universidades a lo que son escuelas superiores.

No se trata de equiparar modelos y vocaciones institucionales tan diversas, sino de matizar las diferencias con base, supuestamente, en las condiciones para el trabajo académico. Como hemos visto, hay razones para pensar que la vida académica en los sectores públicos es más compleja pues conciben a la docencia de manera menos constreñida a los cursos y su proporción de académicos con actividades de investigación es mayor. Pero también es cierto que en las instituciones privadas hay indicadores de que han tomado recientemente - al menos algunas de ellas - un rumbo similar.

Una aproximación a la investigación

Casi un 36% en las universidades públicas, un 42% en los tecnológicos públicos y un 27% en las instituciones privadas indicaron que entre sus actividades académicas se encuentra la investigación. De hecho, se trata de uno de los indicadores de complejidad de la vinculación con la actividad académica pues estos colegas no están circunscritos a la función predominante en el sistema: la docencia. Sin dejar de realizarla, han indicado que realizan investigación.

En el nivel de la licenciatura mexicana, la función de investigación es relativamente reciente. La tendencia general en la república fue concentrar las labores de investigación en los centros e institutos creados con esa finalidad y en las divisiones de posgrado de las facultades. No resulta nada trivial que proporciones así, en los tres sectores, afirmen que sus actividades académicas la incluyen. ¿A qué se refieren cuando dicen que realizan investigación?

Seguramente se trata de un amplio abanico de actividades que no resistirían, en cierta proporción, la prueba de ser puestas en correspondencia con los protocolos clásicos que se requieren para la generación de conocimientos nuevos. Nuestra hipótesis es que se clasifican como investigación un conjunto de actividades intelectuales que tienen como denominador común el no estar en relación directa con la docencia en sus términos más reducidos. Así, procesos de estudio, de reflexión libre y actualización en ciertos aspectos de los campos de especialización son concebidos como investigación pues no son, institucionalmente, aceptados como parte de las actividades necesarias para la docencia. Además, ciertas prácticas de reflexión sobre la propia actividad docente o profesional se conciben como investigación.

Esta conjetura no es gratuita ni el hecho de tener argumentos e información para validarla es sorprendente. Durante la crisis económica, una alternativa para sortearla dentro de las fronteras de la actividad académica fue transitando hacia el estatus de investigador, cuestión que además de otorgar una distinción nominal apreciable, liberaba de la pesada y rutinaria carga de la docencia directa sin más desarrollo.

Analizar la modalidad en que esta actividad se desarrolla fue intención original de nuestro estudio. Acerquémonos a los resultados.

Independientemente de lo que hubiese respondido cada profesor al respecto de sus actividades académicas en 1992 en la institución donde fue entrevistado, y que ya hemos expuesto en la sección precedente, preguntamos a cada uno si, en ese momento, estaba realizando algún proyecto de investigación o desarrollo. Los resultados indican que, con relativa independencia de la pregunta al respecto de sus actividades académicas, una pregunta directa al respecto de su vinculación con la investigación enfatiza la tendencia a asumirla: la mitad de los académicos de los sectores públicos y el 43% en las instituciones privadas dijeron que, en efecto, se encontraban realizando algún proyecto de investigación.

Las diferencias, en tanto que las proporciones son superiores a las reportadas al cuestionarse sobre las actividades académicas, pueden deberse a que las actividades

de investigación se desarrollan con relativa independencia del tipo de vinculación establecida con las instituciones. En el cuadro 59, además de los datos sobre la cantidad de colegas que en los diferentes sectores afirman estar realizando investigación, hemos sintetizado algunas características de los proyectos.

CUADRO 59
CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN POR SECTOR
INSTITUCIONAL

	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Total
Porcentaje de académicos que realizan investigación en 1992	50.3%	50.9%	43.4%	49.7%
<i>Tipos de proyectos</i>				
Individual	45.8%	35.3%	60.9%	45.9%
Colectivo	45.1%	59.9%	29.4%	45.5%
Combina ambos	7.2%	4.1%	4.6%	6.5%
<i>Estatus institucional de los proyectos</i>				
Registrado en la institución o formalizado	54.8%	63.2%	49.8%	55.4%
Sin registro institucional o formalización	39.9%	32.8%	45.2%	39.5%
Combinan ambos	1.6%	1.7%	1.0%	1.6%
<i>Relación con recursos</i>				
Con asignación de recursos específicos	29.2%	38.4%	35.7%	31.0%
Sin asignación de recursos específicos	62.8%	55.0%	54.6%	61.0%
Combinan ambos	0.9%	2.5%	0.8%	1.1%

En términos generales, los proyectos son tanto individuales como colectivos, aunque el carácter individual tiende a enfatizarse en las instituciones privadas y, por el contrario, los colectivos son más frecuentes en los tecnológicos públicos.

La mayoría de los proyectos están registrados o formalizados en la institución, pero casi 4 de cada 10 no cumplen con esta característica. Dos tercios de los proyectos, para

el conjunto de los colegas involucrados en la investigación, se realizan sin asignación de recursos específicos. En los tres sectores, más de la mitad de los proyectos no reciben fondos especiales para su desarrollo.

¿Qué tipo de actividades se clasifican como investigación, esto es, son concebidas como tal por los académicos que entrevistamos? No podemos ir a mayores detalles, pero hay constancia de que en proporciones relevantes son proyectos individuales, sin reconocimiento institucional y sin recursos para su desarrollo. ¿Es esto compatible con las condiciones en que en nuestros días se desarrolla la actividad de generación de conocimientos nuevos? Difícilmente podríamos responder que sí. De nuevo, nuestra intención no reside en evaluar si en efecto se trata o no de investigación: no tenemos ni el oficio, ni la vocación de jueces. Lo que nos interesa mostrar es una tendencia fuerte, que abarca a la mitad de los académicos que entrevistamos, a asumir una función específica, la investigación, como parte de su desempeño como integrantes del espacio laboral que estudiamos. Así lo conciben, le dedican tiempo, buscan algo con ello con relativa independencia de los modelos institucionales en que están adscritos.

No cabe duda que en esta tendencia influyen, por un lado, factores asociados a la desvalorización de la actividad docente. Tal parece que nuestro sistema considera como de "clase inferior" al académico que se dedique "nada más" a la docencia: hacer investigación luce más. Por otro lado, los sistemas de diferenciación de los rendimientos invitan a incursionar en las actividades de investigación, so pena de nunca alcanzarlos. Hasta hace muy poco tiempo, en fecha posterior a nuestras entrevistas, se inició el diseño de mecanismos de diferenciación con base en las actividades docentes; investigar da "puntos", los puntos, ingresos adicionales que, junto con una relativa mejoría en los ingresos, mejoran la posición, el estatus de quienes los reciben.

El tema, como se ve, es complejo y requiere, para su ponderación adecuada, ir más allá de los límites que nosotros nos impusimos en la aproximación general que buscábamos. Tal vez el lector esté de acuerdo con nosotros en interpretar que buena parte de lo que se enuncia como actividad de investigación, lejos de acercarse a los procesos de producción de conocimiento nuevo en estricto sentido, es indicador de un esfuerzo de muchos académicos por enriquecer su actividad académica: en efecto, desde un punto de vista sensato, muchas de esas actividades quedarían mejor clasificadas como estudio —en muchos casos integrando grupos—, actualización, interés en ampliar el horizonte del saber de las personas, deseos de eludir la rutina agobiante del mismo curso durante años, intentos de mejorar sus estrategias de enseñanza o evaluación.

No cabe duda que todas estas actividades son relevantes e, incluso, imprescindibles para el desarrollo de las actividades docentes. El problema es que, en cierta medida, se les trata de llamar investigación porque nuestro sistema no ha sido conducido con una noción culta de docencia, sino con la reducción de esta actividad compleja a la distribución indiferenciada de contenidos programados a los que articula un documento y no una estructura colegiada.

A nuestro juicio, la relativa "inflación" de actividades de investigación que, como vimos, no cuentan con las condiciones básicas para ser tales, se ha originado en parte

sustancial por la ausencia de una estrategia seria para el desarrollo de la docencia con todas las actividades y condiciones que implica.

El ejercicio de la profesión

Ya hemos señalado, al observar las características de los procesos de incorporación, que resulta un antecedente muy generalizado el ejercicio profesional previo al primer contrato y sostenido, de manera simultánea, durante el primer año de trabajo como académico. Se podría pensar que esta cuestión fue así, pero que con el tiempo, la mejoría en las condiciones de trabajo, el avance en los niveles formativos y la complejización de las actividades académicas, su relevancia fuese menor. Resulta interesante, por tanto, considerar la importancia que tiene el ejercicio de las profesiones de manera simultánea al desarrollo de las actividades académicas en 1992.

Si en el caso mexicano, la evolución del sistema educativo superior hubiese generado un proceso de profesionalización muy profundo del personal académico, resultaría esperable que la proporción de colegas que reconocen ejercer, de manera simultánea, actividades profesionales y académicas en 1992 fuese mucho menor a lo encontrado en las fases de iniciación. Lo mayoritario sería el cumplimiento de la fase de Brunner: un nuevo tipo de profesional de la academia se ha tornado predominante, aquel que vive en y para la universidad. Nuestros resultados, sin restar fertilidad a la conjetura de la innovación profesional de la actividad académica, matizan su alcance: casi dos tercios de los entrevistados, el 62.5%, afirmó realizar, simultáneamente a sus labores académicas, actividades laborales en los mercados de las profesiones.

Esta proporción es muy cercana a la que encontramos al analizar los procesos de iniciación. ¿Ha resultado, entonces, relativamente invariante esta vinculación entre actividades académicas y profesionales, a pesar de la movilidad observada en cuanto a condiciones de trabajo?

En esta pregunta, tal vez, una cierta cantidad de profesores no reconocieron la vinculación simultánea por un mecanismo de auto-censura, sobre todo en los casos en que se cuenta con contrataciones de tiempo completo y se opera con el supuesto jurídico explícito o la sanción implícita que lo inhibiría. A pesar de nuestra invitación a la sinceridad y la garantía de anonimato en las respuestas, el fenómeno de ajustar sus respuestas a las normas – a pesar de la práctica no necesariamente coincidente – pudo presentarse, cuestión que es natural. Sin embargo, hay un modo de poner a prueba indirectamente esta cuestión y despejar, al mismo tiempo, si hay una relación fuerte entre el tipo de contrato y el ejercicio profesional simultáneo.

En el cuadro 60, exponemos los resultados por sectores y, en términos generales, podemos apreciar que el tipo de académico que sostiene ambas vinculaciones laborales es más frecuente en las instituciones privadas, 72.6%, que en las universidades públicas: 63.5%. La proporción menor la encontramos en los tecnológicos públicos.

CUADRO 60
ACADÉMICOS QUE REALIZAN EJERCICIO PROFESIONAL SIMULTÁNEO A SUS
ACTIVIDADES ACADÉMICAS, POR SECTOR INSTITUCIONAL DE ADSCRIPCIÓN EN 1992

Ejercicio profesional simultáneo	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Total
No	1,003 34.7%	245 51.9%	108 26.9%	1,356 36.0%
Sí	1,832 63.5%	226 47.7%	292 72.6%	2,350 62.5%
No se sabe	51 1.8%	2 0.4%	3 0.5%	56 1.5%
Total	2,886 100%	473 100%	403 100%	3,762 100%

La distribución de esta variable parece estar en relación con los tipos de contrato – ver cuadro 57 –, aunque si el supuesto es que un colega de tiempo completo no tiene ejercicio profesional, en todos los sectores y en el conjunto advertimos que la proporción de los tiempos completos es ligeramente mayor a la de los que responden que no cuentan con ejercicio profesional simultáneo. Crucemos estas variables para despejar la bondad de las modalidades contractuales como indicadores de profesionalización, esto es, de ausencia de referentes laborales externos para los tiempos completos y su consecuente presencia en los contratos por horas.

Como se puede observar en el cuadro 61, existe una asociación entre la modalidad del contrato y el ejercicio externo de la profesión, pues a menor carga horaria del contrato, aumenta la proporción de colegas que realizan trabajo profesional externo: los profesores por horas, en un 75% participan en otro mercado laboral de manera simultánea; los colegas de tiempo completo sólo la hacen en un 46.3%. A través de un análisis de asociación con base en la independencia estadística, obtendríamos una medida de asociación relativamente alta, pero si sometemos la relación a un análisis de asociación que supere los límites naturales de la Ji Cuadrada, por ejemplo, y se base en proposiciones de análisis más relevantes, se abatiría la fuerza de la relación pues la hipótesis de que los tiempos completos son profesionales de la academia y que el personal por horas debe tener otro referente laboral externo no se cumple de manera suficiente.

Así sea de manera muy sencilla, tenemos evidencia, por un lado, de que la cuota de información susceptible de haber sido autocensurada no es tan grande como para haber hecho que se ajustara a la mayoría de los casos de tiempo completo: la mitad aproximada no encontró razones para ocultar su vinculación simultánea al ejercicio de

su profesión, cuestión que no significa que la otra mitad lo haya omitido por autocensura. Podemos confiar en que el sesgo en esta respuesta no es de tal magnitud para hacer la información inválida. Por otra parte, casi una cuarta parte de los colegas contratados por horas no corresponden al tipo de académico que tiene ejercicio profesional simultáneo, aspecto relevante pues nos permite desconfiar, metodológicamente, de las inferencias automáticas derivadas de las modalidades de contratación.

CUADRO 61
EJERCICIO PROFESIONAL SIMULTÁNEO POR LA MODALIDAD DE CONTRATO EN 1992

Modalidad de Contrato	Ejercicio profesional simultáneo			Total
	Sí	No	No se sabe	
Tiempo completo	704 46.3%	792 52.1%	25 1.6%	1,521 100%
3/4 de tiempo	52 52.5%	46 47.5%	-	98 100%
1/2 tiempo	272 72.4%	99 26.3%	5 1.3%	376 100%
Por horas	1,321 75.0%	418 23.7%	23 1.3%	1,762 100%
No se sabe	2 40.0%	1 20.0%	2 40.0%	5 100%
Total	2,351 62.5%	1,356 36.0%	55 1.5%	3,762 100%

El asunto, nos parece, es más complejo. La relación con el ejercicio de las profesiones es un tema más profundo y de no fácil observación de la mano de un sólo indicador. Por esta razón, en lugar de hacer los clásicos "cruces" de variables de "todo con todo", un ejercicio como el que hemos realizado ha estado orientado por la elección, desde consideraciones analíticas, de dimensiones o ejes relevantes. En el capítulo 6 exponemos una exploración de los diferentes tipos de académicos que procura no reducir a un sólo indicador la fuerza explicativa de las variaciones.

Luego de este rodeo en torno a la naturaleza de la información en este asunto tan relevante, podemos volver a comentar los resultados. Uno de ellos, no menor, es la relativización del término tiempo completo: a muchos les podría parecer que, ajustados a la letra, este tipo de académicos tendría vedado jurídica o prácticamente su vinculación extra-muros con los espacios laborales de las profesiones; se entendería al tiempo completo como un colega circunscrito a las actividades académicas o, en todo caso, con una posibilidad de vinculación con su profesión muy parcial. Algunas instituciones

lo expresan, jurídicamente, como un máximo de 9 horas laborales en el exterior, a la semana dado que de este modo la jornada diaria de trabajo sería de un poco más de 9 horas.

Hasta este momento, el ejercicio profesional simultáneo no se ha cuantificado, esto es, no se ha medido si se trata de una vinculación parcial o más intensa, complementaria a la actividad académica o viceversa. Se trata de mostrar que el vínculo con la actividad profesional, en un importante número de nuestros entrevistados, no ha sido eliminado como podría derivarse de una consideración extrema de la hipótesis de la profesionalización académica. La mitad de los académicos de tiempo completo de nuestra muestra, sector al que correspondería la denominación de profesionalizado en las actividades académicas, se encuentra vinculado al ejercicio de su profesión y esto no le genera una sensación de inconsistencia tal que preferiría no mencionarlo: lo reconocen de manera expresa.

No tenemos investigación sobre estos temas para poder evaluar el impacto de la crisis salarial en esta situación. Hay quienes afirman, derivado de su experiencia personal, que cuando estaba bien pagado, el personal académico de tiempo completo no trabajaba fuera de la institución, sino que "desde que Dios amanece hasta que Dios anochece" estaba en los establecimientos dedicado a las actividades académicas.

Sin despreciar la parte de apreciación adecuada de los efectos de la crisis salarial en estas expresiones, es conveniente reconocer que están afectadas por la tendencia a considerar los tiempos pasados, sobre todo si están cercanos a las fundaciones de las instituciones, como épocas de oro que el implacable tiempo deslavó. Parece que el efecto de la crisis no es menor, sobre todo en las áreas del conocimiento que cuentan con mercados externos amplios, activos y con diferenciales salariales muy considerables: en esos casos, no resultó extraña la oferta de tiempos completos a cambio de dedicaciones parciales — ya sea de manera explícita o implícita — con el fin de retener, como académicos, a personas que de otra forma hubieran emigrado definitivamente a otros espacios laborales.

Aún reconociendo este aspecto, hay otra cuestión que debe integrarse en las consideraciones de la profesionalización académica, a saber, el tipo de afiliación disciplinaria específica: en ciertas zonas del saber y sus aplicaciones, aún sin crisis, parece muy poco probable que una persona decidiera desvincularse del todo del ejercicio profesional para concentrarse en las actividades académicas, especialmente en la docencia y labores afines; más aún, no sería adecuado en la lógica del sistema: los médicos, los abogados, los ingenieros vivieron los procesos de manera muy diferente a los filósofos, físicos y antropólogos. Este aspecto lo trataremos en otro capítulo, pero había que mencionarlo de manera breve para poder comprender, en su justa dimensión, los resultados que hemos obtenido: la presencia de los vínculos con el ejercicio de la profesión es un aspecto fundamental en el cuerpo académico que estudiamos.

Esta situación no tiene variaciones espectaculares entre sectores. El 47.3% de los tiempos completos en las universidades públicas, el 40% en los tecnológicos y el 51% de los tiempos completos en las instituciones privadas, ejercen su profesión de manera

simultánea al desarrollo de sus actividades en las instituciones. Se trata, pues, de un tema trans-sectorial: esa vinculación es relevante y congruente con el peso de la formación profesional en las instituciones.

Percepciones de los académicos en 1992

Luego de describir las condiciones formales de trabajo, resulta interesante aproximarnos a la manera en que los profesores evalúan a sus instituciones en cuanto soporte de sus actividades académicas. En el cuestionario, preguntamos su opinión al respecto de las condiciones institucionales para el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y superación académica. Observemos los resultados en el cuadro 62.

CUADRO 62
OPINIÓN SOBRE LAS CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS, POR SECTOR INSTITUCIONAL DE ADSCRIPCIÓN EN 1992
-PROPORCIONES-

Docencia	Universidades	Institutos	Instituciones	Total
	Públicas	Tecnológicos Públicos	Privadas	
Muy buenas y buenas	51.9%	48.0%	85.7%	55.1%
Suficientes	30.6%	34.5%	10.7%	29.0%
Malas y muy malas	16.9%	17.6%	2.7%	15.4%
<i>Investigación</i>				
Muy buenas y buenas	28.9%	24.1%	45.2%	30.0%
Suficientes	25.9%	28.4%	26.0%	26.2%
Malas y muy malas	36.6%	45.5%	18.6%	37.8%
<i>Superación académica</i>				
Muy buenas y buenas	39.5%	32.4%	64.7%	41.3%
Suficientes	25.8%	33.7%	14.9%	25.6%
Malas y muy malas	30.0%	33.1%	13.8%	28.6%

Si atendemos a la columna del total de académicos entrevistados, podemos observar que las condiciones para la docencia son las que obtienen una mejor consideración: 55% las consideran buenas o muy buenas. Esa misma calificación es asignada sólo por

un 30% en cuanto a las condiciones para el desarrollo de la investigación y 41% lo considera así para la superación académica.

Al mirar a los sectores, resulta sorprendente el contraste entre los públicos y el de las instituciones privadas: aunque en todos ellos la función que se piensa está mejor soportada es la docencia, en las instituciones privadas es casi consenso que se encuentran bien o muy bien apoyados para su realización, cuestión que en los sectores públicos sólo alcanza a proporciones cercanas a la mitad de sus integrantes. Aún en lo que toca a la investigación, los colegas adscritos a instituciones privadas aprecian que sus ambientes institucionales la favorecen en mayor medida que en los sectores públicos.

A pesar de que esta aproximación es muy gruesa, si ya hemos visto que las condiciones formales de trabajo, en lo que se refiere a estabilidad en el empleo y complejidad de las actividades académicas, es superior en los sectores públicos, especialmente en los tecnológicos, ¿por qué la mitad aproximada para el caso de la docencia, y más de la mitad de sus integrantes en las otras funciones, señalan que son apenas suficientes o malas?

Estos resultados nos permiten pensar que las condiciones contractuales simples no dan cuenta suficiente de los ambientes institucionales y su impacto en el desarrollo de las actividades. Este es un asunto que merece, posteriormente, ser investigado con mayor profundidad, pues nuestra aproximación es sumamente inicial: ¿qué entendieron los respondientes por condiciones que ofrece la institución para el desarrollo de la docencia, de la investigación y de la superación académica? Seguramente cuestiones complejas, pero que en nuestro sistema de registro quedan unidas en una opinión de conjunto.

Una dimensión cuya consideración es relevante es la que toca a las preferencias de los entrevistados entre las actividades académicas y el ejercicio profesional. Propusimos a cada entrevistado una situación hipotética para podernos aproximar a sus preferencias: "Si usted pudiera elegir hoy, por cuál de las siguientes alternativas optaría? Las opciones eran siete: las tres primeras, marcaban una preferencia exclusiva, ya sea por la docencia, la investigación o el ejercicio profesional. Las dos siguientes ofrecían el modelo de combinación entre docencia e investigación, pero marcando una función prioritaria. Las dos restantes relacionaban el ejercicio profesional y las labores académicas en general, en un caso poniendo el eje en el ejercicio profesional y en el otro en las actividades académicas. De este modo, cubrimos un buen número de modalidades y solicitamos que se leyesen todas y, posteriormente, se marcara una sólo. Los resultados aparecen en el cuadro 63 y son muy interesantes.

Lo primero que destaca es que las opciones "exclusivas" son muy bajas en comparación con las modalidades que implican combinaciones. En el conjunto y en todos los sectores, si atendemos a las tres primeras opciones apreciamos proporciones menores.

Si alguien prefiere realizar exclusivamente investigación, el nivel de la licenciatura en México no es el sitio más adecuado, de tal modo que esa proporción que ronda al 5% en el total y en los sectores públicos, y se ubica en el 2.7% en las privadas estaría manifestando una inadecuación entre sus preferencias y su situación.

CUADRO 63
 MODALIDADES DE VINCULACIÓN ACADÉMICA PREFERIDAS
 POR SECTOR DE ADSCRIPCIÓN EN 1992
 -PROPORCIONES-

Modalidades	Universidades Tecnológicas		Instituciones	Total
	Públicas	Públicos	Privadas	
Exclusivamente investigación	4.9%	6.2%	2.7%	4.8%
Exclusivamente docencia	5.8%	8.3%	5.6%	6.1%
Exclusivamente ejercicio profesional	1.6%	1.8%	2.6%	1.7%
Investigación y parcialmente docencia	29.4%	25.5%	22.1%	28.1%
Docencia y parcialmente investigación	16.1%	24.3%	14.5%	17.0%
Ejercicio profesional y parcialmente labores académicas	24.9%	19.3%	40.3%	25.8%
Labores académicas y parcialmente ejercicio profesional	14.7%	13.6%	11.0%	14.2%

Al parecer, nuestro espacio académico no está poblado por personas que se encuentran ahí debido a que no han encontrado modo de concentrarse en las actividades propias del ejercicio profesional: los que desearían dedicarse exclusivamente al ejercicio profesional son muy pocos: alrededor de un 2% en todos los sectores y en el conjunto.

El modelo de investigador – docente es atractivo para una considerable cantidad de entrevistados en todos los sectores, especialmente en las universidades públicas; su similar en tanto combina ambas funciones, pero con predominio de la docencia, es menos preferido, aunque en los tecnológico públicos casi una cuarta parte lo eligió.

Si agregamos estas dos modalidades que son semejantes en combinar docencia e investigación, encontramos a un 45% en las universidades públicas, casi al 50% en los tecnológicos y al 36% en las privadas. Mientras en los sectores públicos estas son las modalidades más atractivas, en las instituciones privadas el 40% – su proporción mayor – optaría por combinar sus actividades con el ejercicio profesional.

Por el testimonio de nuestros entrevistados, aún en un caso hipotético de elección derivada de los propios deseos, las actividades académicas son complejas y no se reducen a una sola como regla general. Las combinaciones son, por otra parte, muy variadas. En los sectores públicos, la relación entre docencia e investigación aparece como una alternativa mucho más atractiva que en el sector de las instituciones privadas.

Dados estos resultados que, como se puede apreciar, tienen cierto impacto de los tipos de instituciones en los que se encuentran nuestros colegas, no parece adecuado sostener como política la preminencia de un sólo modelo de vinculación con las actividades académicas. Puestos a escoger, en cada sector y en el conjunto los académicos tienden a diversificar sus modalidades de vinculación. Salvo la primera y

la tercera, las cinco restantes no están fuera de los márgenes generales por los que ha transitado el nivel de la educación superior en el país. ¿Resultaría descabellado, en éstos tiempos en que se busca resolver problemas a través de la implantación de un modelo restrictivo, atender a que la diversidad ordenada de diferentes tipos de vinculación podría estar más acorde con el desarrollo de la vida académica? A nuestro juicio sería una alternativa de reorganización más eficaz que la compulsión a cumplir – o simular que se cumplen – las características de un modelo único, ya sea a nivel institucional, sectorial o general.

Otra aproximación a la diversidad se puede lograr si preguntamos a los académicos, por una parte, *cuál es el criterio central de prestigio académico que está actualmente operando en su espacio cotidiano de trabajo y, por otra, cuál debería ser*. Nosotros lo hicimos y daremos cuenta del contraste entre el ser y el deber ser que perciben los profesores ante este aspecto crucial.

CUADRO 64
 CRITERIOS CENTRALES DE PRESTIGIO ACADÉMICO.
 PROPORCIONES PARA EL CONJUNTO DE LA MUESTRA

	¿Cuál es?	¿Cuál debería ser?
Las Publicaciones	9.6% ⁵	12.2% ⁴
La preferencia de los estudiantes	14.7% ³	12.5% ³
El liderazgo entre sus colegas	7.1%	6.8%
El reconocimiento del ejercicio libre de la profesión	11.0% ⁴	16.4% ¹
La ocupación de cargos directivos	17.1% ¹	1.2%
La obtención de grados académicos	15.8% ²	16.2% ²
La obtención de premios y distinciones	3.8%	4.5%
La obtención de apoyos: becas, estímulos, financiamientos	3.8%	11.3% ⁵
La ubicación en el tabulador académico	7.2%	4.7%

Nota: Los números pequeños indican el orden de las preferencias.

Cada uno de nuestros respondientes marcó una sola de las opciones, de tal modo que al apreciar su distribución de frecuencias podemos ordenar, de menos a más, la percepción del conjunto: en cuanto a lo que actualmente ocurre, la opción con mayor proporción es: la ocupación de cargos directivos. Le siguen en importancia los grados académicos y la preferencia de los estudiantes en magnitudes similares. Ya en otro nivel, pero con relevancia, nuestros colegas aprecian que el ejercicio de la profesión y las publicaciones están contando para la distribución del estatus al interior de las plantas académicas. En el cuadro 64 se puede apreciar el resto de la distribución.

Es muy relevante que la ocupación de cargos directivos sea percibida como el criterio central de prestigio actualmente operando en las instituciones. Y lo es más cuando observamos que, trasladando la cuestión al terreno de lo que debería ocurrir, el 17% se desploma al 1.2%, la proporción menor a juicio del conjunto. Lo que debería operar como criterio central de prestigio académico es el reconocimiento del ejercicio de la profesión, ligeramente superior en su proporción a la obtención de grados. Posteriormente, en rangos semejantes, los profesores ubican la preferencia de los estudiantes, las publicaciones y la obtención de apoyos.

Nuestros colegas aprecian un mundo real en el que los puestos mandan como característica del prestigio académico, pero si de ellos dependiese ordenarlo, habría que hacer privar el desempeño en el ejercicio profesional y los grados académicos.

A lo largo de esta obra, hemos visto la consistencia con la que se presenta la relación entre la actividad académica y el ejercicio de las profesiones; a su vez, hemos apreciado la intensa movilidad entre los grados académicos de la iniciación y la situación actual. La docencia es una función fundamental en el nivel, pero la investigación, ya sea como realidad o como anhelo, está presente al analizar las actividades que desarrollan los académicos. Sus opciones al respecto de los criterios de prestigio que deberían operar son muy coherentes con estos rasgos genéticos y evolutivos.

Conviene observar la situación por sectores institucionales: dado que se trata de mucha información, ofrecemos en el cuadro 65 las cinco cuestiones elegidas en cada sector como los criterios efectivamente operando y los que deberían funcionar como tales.

En cada sector la constelación de las percepciones y la distribución de lo que debería de ser es peculiar: en los dos sectores públicos, la ocupación de los cargos directivos es percibida como el criterio central de prestigio actualmente operando, cuestión que se enfatiza – por la proporción que congrega – en los tecnológicos públicos. En el sector de las instituciones privadas los cargos directivos ocupan el cuarto lugar. Tal parece que el peso de las estructuras de poder en los sectores públicos es mucho mayor que en el sector privado. En este, a su vez, el criterio central advertido es la obtención de grados académicos.

En materia de lo que debería ocurrir, los sectores públicos coinciden en proponer como criterio central a la obtención de grados académicos, coincidiendo en la importancia de la actividad profesional. En el sector privado, el deber ser ubica al ejercicio profesional como la piedra angular del prestigio académico, reduciendo a los grados al tercer lugar en la escala.

La variación entre sectores es, de nuevo, relevante. Debido a su heterogeneidad interna en cuanto a instituciones, y la diversidad de afiliaciones disciplinarias que contienen, habremos de volver sobre este tema en el capítulo dedicado a las disciplinas. No cabe duda que los criterios de prestigio estarán impactados por el tipo de conocimiento al que se esté afiliado: por ejemplo, las publicaciones pueden ser más apreciadas entre una comunidad de científicos que entre un grupo de colegas afiliados a las profesiones tradicionales, en cuyo caso, la relevancia del que–hacer extramuros puede jugar un papel diferenciador mucho mayor.

CUADRO 65
CRITERIOS DE PRESTIGIO ACADÉMICO ACTUALES Y DESEABLES POR SECTOR

¿Cuál es?	Universidades públicas		
		¿Cuál debería ser?	
1. Cargos directivos	16.9%	1. Grados académicos	16.9%
2. Grados académicos	14.7%	2. Ejercicio profesional	15.3%
3. Preferencia estudiantil	13.9%	3. Publicaciones	13.1%
4. Publicaciones	11.2%	4. Obtención de apoyos	11.6%
5. Ejercicio profesional	11.2%	5. Preferencia estudiantil	11.5%
<i>Tecnológicos Públicos</i>			
1. Cargos directivos	23.6%	1. Grados académicos	17.1%
2. Preferencia estudiantil	17.1%	2. Preferencia estudiantil	16.9%
3. Grados académicos	15.0%	3. Ejercicio profesional	14.6%
4. Tabulador de puestos	9.0%	4. Obtención de apoyos	11.8%
5. Obtención de apoyos	8.0%	5. Publicaciones	9.3%
<i>Instituciones privadas</i>			
1. Grados académicos	24.8%	1. Ejercicio profesional	26.6%
2. Preferencia estudiantil	17.9%	2. Preferencia estudiantil	14.1%
3. Ejercicio profesional	13.6%	3. Grados académicos	10.6%
4. Cargos directivos	10.9%	4. Liderazgo entre colegas	8.9%
5. Tabulador de puestos	9.2%	5. Obtención de apoyos	8.8%

Una estrategia para aproximarnos a la percepción conjunta de la actividad académica en el país, consiste en medir el impulso reproductor del cuerpo académico. Por esta cuestión entendemos que si la situación general en la que se desarrolla la actividad académica fuese terriblemente desfavorable, sus integrantes encontrarían muy inadecuado que un estudiante destacado se dedicara, de tiempo completo, a este oficio.

Incluimos en el cuestionario una pregunta expresamente dedicada a este tema: *De acuerdo a su experiencia: ¿recomendaría a un estudiante destacado que se dedicara, como actividad profesional central, a la docencia, investigación o desarrollo en una Institución de Educación Superior?*

Nuestra población, como se puede ver en el cuadro 66, en una proporción cercana al 70% afirma que vale la pena dedicarse a las actividades académicas. Visto así, y aún al interior de los sectores, la idea de que se ha derrumbado el sentido de este oficio y su atractivo general tiene que matizarse. Sobre todo a partir de la crisis salarial, se ha afirmado que una vida dedicada centralmente a las actividades académicas no

encuentra, en nuestros días, sus mejores condiciones. A pesar de ello, la evaluación de las satisfacciones que se encuentran en su desarrollo no es tan baja como para haber hecho mayoritaria la percepción de que no tiene sentido que un estudiante destacado invierta su tiempo centralmente en ella.

CUADRO 66
¿RECOMENDARÍA A UN ESTUDIANTE DESTACADO DEDICARSE,
DE MANERA CENTRAL A LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS?

	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Total
No	28.9%	38.2%	29.7%	30.2%
Sí	69.3%	61.2%	68.9%	68.3%

Hay, sin duda, factores de satisfacción no relacionados al salario que se cuentan como elementos existentes e invitan a recomendar a las siguientes generaciones estas actividades. Por supuesto, como en otros apartados, conviene tener presente que la diversidad de afiliaciones disciplinarias modulará estas apreciaciones, así como el referente institucional específico.

La complejidad del desarrollo y sus resultados

Al realizar la descripción de los hallazgos de nuestro estudio a lo largo de esta primera parte del libro, hemos hecho varias consideraciones que procuran, por un lado, interpretar con base en ellos algunos procesos de la génesis, evolución y desarrollo del segmento del cuerpo académico que estudiamos y, por el otro, anotar ciertas vetas promisorias para la investigación futura.

No resulta sencillo redactar, a manera de síntesis, un texto conclusivo con el cual cerrar la primera parte y dar entrada a los tres ensayos que componen a la segunda; sin embargo, es menester intentarlo. El tema central será la confirmación de la complejidad que acompaña al proceso de constitución del actual conjunto académico.

En primer lugar, en nuestra exploración en torno al origen social de los académicos, queda como rasgo relevante la intensa movilidad intergeneracional que implicó, para la gran mayoría, su acceso a los estudios universitarios y la posterior obtención de un puesto de trabajo en las instituciones de educación superior. A nuestro entender, sin tomar en consideración lo novedoso de esta experiencia para miles de individuos y su confluencia con la novedad de la generalización de un rol social tan específico, la comprensión del cuerpo académico nacional se torna difícil.

En este contexto que relaciona dos experiencias relativamente inéditas, una en la escala de los individuos y la otra a nivel social, cobra sentido incorporar para el análisis

el impacto de la celeridad con la que fue requerida la habilitación de miles de personas como parte del personal académico.

El efecto de la expansión acelerada de puestos, en coincidencia con un proceso de ampliación no regulada de los servicios de educación superior – orientado fundamentalmente por la demanda social y la decisión de atenderla en sus términos más elementales – y su posterior retraimiento a consecuencia de la crisis, ha sido considerable: pero no sólo ni principalmente por la celeridad, sino porque esta coincide con una situación de relativa ausencia de referentes individuales y sociales para la orientación del rol de académico. Se trata, como afirmamos, de un rol social en proceso de constitución que, al mismo tiempo, se ofrece como alternativa laboral y demanda su ejercicio en una magnitud nunca antes vista.

Al revisar los procesos de incorporación e iniciación en la actividad académica, hemos advertido el impacto de los fenómenos ya señalados: fragilidad en la consolidación de los saberes especializados al momento de recibir la responsabilidad del ejercicio docente, acompañada de una relevante presencia de procesos de incorporación informales en un contexto de autorreclutamiento generalizado.

Según nuestros resultados, el rasgo antecedente más común en las incorporaciones no fue ni la alta escolaridad ni la fuerza de la experiencia docente previa, sino el ejercicio de la profesión, cuestión que nos conduce a pensar que el sistema operó, básicamente, reiterando los rasgos del modelo tradicional del catedrático, entendiéndose por ello a un actor anclado en ese ejercicio laboral externo con vinculación parcial en la vida académica.

Debido a la escasa regulación académica del proceso, esta reiteración del modelo ocurrió teniendo como base de sustento a sujetos con condiciones de origen social y desarrollo profesional muy diferentes a las de antaño, de tal suerte que la lógica propia de este tipo de vinculaciones se vio alterada de manera profunda.

Las condiciones de trabajo originales, como regla general, fueron coherentes con esta concatenación de procesos: lo que predominó fue la contratación por horas con el fin de atender cursos, y la percepción del sentido que tuvo, para muchos profesores, ese primer contrato, se divide entre quienes lo concibieron como una oportunidad de desarrollo para su vocación académica y, por otra parte, para quienes fue visto como una actividad que permite su combinación con el ejercicio de su profesión.

Al considerar los aspectos de la fase de iniciación, advertimos que el ejercicio de la actividad docente, tarea primordial del nivel, en un ambiente de relación colegiada no fue lo más común: más bien se trató de una actividad que descansó, en sus inicios, en la capacidad aislada de cada persona y esta condición parece aumentar a lo largo de los periodos, sin detenerse al cesar los impulsos expansivos. Por ello, propusimos que la concepción de docencia subyacente, y de la actividad académica en general, fue extremadamente reducida, hasta el punto de hacer más bien excepcionales los procesos de iniciación colegiados que permiten suponer un núcleo académico orgánico como estructura fundamental en las instituciones.

Las trayectorias entre el primer contrato y 1992 suelen ocurrir en los umbrales del mismo establecimiento y sector, pero consiguiendo notables variaciones entre las condiciones de inicio y las actuales en materia de niveles formativos y condiciones formales de trabajo. La actividad académica se va haciendo más compleja, sobre todo en los sectores públicos, y se advierte un impulso a desatlarla de los estrechos lazos de la docencia como simple impartición de cursos. De este modo interpretamos una cierta proporción de actividades de investigación que no tienen condiciones para ser tales en estricto sentido.

Si bien es cierto que las actividades académicas tienden a ser más variadas, persiste una fuerte vinculación con el ejercicio profesional, cuestión que, a nuestro juicio, no se debe exclusiva ni principalmente al deterioro de los ingresos en la actividad académica, sino a la persistencia y continuidad del modelo de vinculación parcial. Este modelo es apreciado como el deseable por una importante proporción de colegas y, sin duda, es el que ha sido ofrecido por las instituciones con mayor frecuencia.

Todos estos rasgos, expuestos aquí de manera muy sintética, aparecen como los más generales en una mirada de conjunto, pero como hemos hecho sistemáticamente, adquieren matices si se toma en cuenta la diversidad de sectores y el paso del tiempo con la correspondiente modificación de condiciones de contexto. El ejercicio comparativo, empleando los ejes sectoriales y los periodos, ha mostrado su pertinencia aún en el nivel de observación general que hemos desarrollado, cuestión que nos anima a proponer, para trabajos futuros, su tratamiento con nuevos elementos teóricos y metodológicos que permitan una aproximación más profunda.

Señalar que hay ciertos rasgos generales en cuanto a los antecedentes sociales, los procesos de incorporación e iniciación, así como en las trayectorias y en el modo en que se vive la actividad académica en 1992, no implica pasar por alto que, en cada fase, hemos encontrado rasgos de diversidad que no son comprensibles por la variación sectorial o temporal. Al interior de los sectores y en cada uno de los periodos, hemos apreciado características que, sin ser mayoritarias, se presentan y no se relacionan analíticamente, de manera consistente, con los ejes de comparación empleados en estos capítulos.

Hay, en efecto, aspectos de la diversidad registrada que son atribuibles a la variación sectorial o a las condiciones variables de los periodos, pero, a nuestro entender, hay elementos que cruzan los sectores y los periodos pues son parte constitutiva del proceso de conformación del rol social del académico. Nos referimos, principalmente, a la variación de los tipos de vinculación con la actividad académica y al impacto de la afiliación disciplinaria, cuestiones que desde la estrategia de análisis nos propusimos atender.

Si bastara la denominación formal del tipo y la modalidad del contrato para aislar al conjunto de colegas con dedicación central en la academia, y distinguirlos de los que mantienen con ella una vinculación marginal, hubiese sido posible añadir este eje de comparación en los capítulos precedentes, pero no es el caso. Por lo tanto, en la

segunda parte dedicaremos un capítulo a ensayar este tipo de distinción que resulta muy relevante.

Con respecto al impacto que en las carreras académicas tiene la diversidad de afiliaciones disciplinarias, cuestión a la que con mucha frecuencia hemos aludido a lo largo del texto, decidimos dedicarle un espacio especial, pues para su tratamiento se requiere someter a prueba modalidades de observación que no es sencillo determinar. Formará parte de la segunda parte nuestro esfuerzo por atender a esta cuestión.

Finalmente, decidimos incluir en la segunda parte un trabajo inicial con relación al tema del género en el ejercicio de la actividad académica.

Confiamos que, de este modo, la comprensión de la compleja red de factores que intervienen en la generación y desarrollo del cuerpo académico sea reconocida. Estamos lejos, luego de nuestra asociación colegiada en la investigación, de contar con explicaciones comprensivas suficientes que nos permitan reconstruir la forma específica en que se han entrelazado estos factores a lo largo de las décadas. Esta es una tarea que orientará a las investigaciones futuras. Nosotros nos hemos propuesto contribuir en esa empresa con la exploración inicial, pero analíticamente ordenada, de ciertas relaciones relevantes.

SEGUNDA PARTE

II. LOS RASGOS DE LA DIVERSIDAD

En esta sección del libro, nos concentraremos en la exposición de tres modalidades de profundización en el conocimiento del cuerpo académico.

Iniciaremos con el esfuerzo por despejar los tipos de vinculación con la vida académica, observando, a través de un índice de centralidad en las actividades académicas, a sus dos polos: el conjunto de colegas que laboran en la educación superior con indicadores de dedicación plena y a los que mantienen con estas actividades una vinculación marginal.

Posteriormente, nos acercaremos a la problemática del impacto de las afiliaciones disciplinarias, a través de dos estrategias: agregando a los académicos de acuerdo a una clasificación general por áreas del conocimiento y, más adelante, realizando un ejercicio con base en ciertas disciplinas específicas.

Luego de una breve consideración al respecto de la importancia del análisis del género en el mundo académico, damos a conocer un breve texto que procura pasar en claro el saldo de nuestro trabajo de investigación y anotar, en líneas generales, la agenda futura para la investigación.

CAPÍTULO 6 HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LOS ACADÉMICOS MEXICANOS

A lo largo de nuestra exposición y por supuesto mientras realizábamos los análisis, con frecuencia parecía oportuno realizar "cruces" de variables con el fin de observar, con más detalle, algunos subgrupos de académicos. Por ejemplo, técnicamente no hay ningún problema en aislar a los tiempos completos cuyos padres tuvieron educación superior y que, al mismo tiempo, hubieran sido incorporados en el periodo 1970 - 1985 y contasen con doctorado en 1992. Las posibles combinaciones son enormes dado el tamaño de la muestra y la complejidad de las dimensiones observadas en cada registro.

No cabe duda que para avanzar en el análisis deben hacerse este tipo de relaciones, pero es menester hacer predominante la perspectiva teórica so pena de perderse en un gigantesco galimatías de información, muy complicado no sólo en su construcción sino en su comunicación con sentido.

Decidimos, en consecuencia, explorar algunas relaciones orientados por las conjeturas generales con las que hemos realizado la investigación: una de ellas, fundamental en nuestra perspectiva, es la que postula la diversidad en los tipos de vinculación con la actividad académica. Nada más alejado de la realidad que la homogeneidad con la que se percibe al cuerpo académico con mucha frecuencia.

Como señalamos antes, las nociones de mercado y profesión académica han estado presentes en la conceptualización del tema de los académicos. ¿Para cuántos de nuestros entrevistados sus actividades de trabajo ocurren, fundamentalmente, en el espacio laboral académico? ¿En qué proporción nuestro cuerpo académico se encuentra integrado por profesionales de la academia?

Estas preguntas, como ya se ha señalado, no se pueden resolver empleando como variable de control los tipos y las modalidades de contratación. Un tiempo completo definitivo puede estar vinculado sólo de manera parcial con las actividades académicas y otro, en su misma condición, acercarse al cumplimiento de las notas que conforman

a un académico profesionalizado. Lo mismo pasa si observamos a los colegas con nombramientos de tiempo parcial: no todos corresponden a la figura del profesional que, de manera marginal, se vincula a las actividades académicas.

Es preciso construir grupos que con más claridad nos informen de la relevancia de sus vínculos con las actividades académicas. Para ello, hemos diseñado un sistema de agrupación que se basa en dos consideraciones: la importancia que los ingresos económicos derivados de la actividad académica tienen en sus ingresos totales y, por otra parte, el hecho de contar o no con otro trabajo no académico que se realiza de forma simultánea a las labores encomendadas en las instituciones de educación superior.

En términos generales, la relación de estas dos cuestiones nos permite establecer un índice de centralidad en las actividades académicas: en uno de los polos, ubicamos a los colegas que afirman que los ingresos que perciben como académicos son la totalidad de sus ingresos y que, además, no tienen otras actividades laborales fuera del circuito de las instituciones de educación superior: este tipo de académicos puede ser llamado, con propiedad, el grupo con dedicación plena a las actividades académicas. En el otro polo del índice, se ubicarían los colegas que señalan que los ingresos académicos que devengan son insignificantes en comparación con los que obtienen en sus otras actividades laborales y que, resulta obvio, señalaron que desarrollan otras actividades laborales fuera de los espacios académicos. Este segundo tipo corresponde a los integrantes del cuerpo académico con dedicación marginal.

Entre el tipo con dedicación plena y el conjunto con dedicación marginal hay diversos grados de relevancia del vínculo con las actividades académicas. Nosotros, como se explicará en seguida, no trabajamos con todas las posibles modalidades ni exclusivamente con los dos extremos del índice.

Construcción de los tipos de vinculación a partir del índice de centralidad en las actividades académicas

Observemos, en primer lugar, la distribución de nuestros colegas en cuanto a la importancia que tienen los ingresos académicos en el ingreso total que perciben. Como se puede observar en el cuadro 67, tanto en el conjunto de la muestra como al interior de los sectores hay importantes variaciones.

En el total de la muestra, apreciamos al 38.9% cuyos ingresos derivados de la actividad académica coinciden con la totalidad de sus ingresos. Si sumamos las proporciones de estos y los que los evalúan como más de la mitad de sus ingresos totales – 11.8% – tenemos al 50.7% del total en la condición de fuerte relevancia económica de sus actividades académicas. Dejando de lado a los que optaron por señalar la tercera opción: mitad de los ingresos, agreguemos a los que los conciben como complemento menor: 22.8% y los que los declararon insignificantes en comparación con otros: 13.3%. La suma de sus proporciones arroja un 36.1%. De acuerdo a su consideración de la relevancia de los ingresos, más de un tercio de nuestros

entrevistados pueden ser ubicados en la condición de baja relevancia económica de sus actividades académicas.

CUADRO 67
LOS INGRESOS QUE USTED OBTIENE POR SU TRABAJO ACADÉMICO,
EN ÉSTA U OTRAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, REPRESENTAN:
-1992-

Relevancia de los ingresos	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Total
1. La totalidad de sus ingresos	1,074 37.2%	265 55.9%	126 31.4%	1,465 38.9%
2. Más de la mitad de sus ingresos totales	333 11.5%	57 12.1%	53 13.2%	443 11.8%
3. La mitad aproximada de sus ingresos totales	367 12.7%	53 11.3%	45 11.3%	465 12.4%
4. Un completo menor en sus ingresos	679 23.5%	63 13.3%	115 28.6%	857 22.8%
5. Un ingreso insignificante en comparación con lo que percibe por otras actividades	406 14.1%	34 7.2%	59 14.7%	499 13.3%
6. No contestó	27 0.9%	1 0.2%	3 0.8%	31 0.8%
7. Total	2,886 100%	473 100%	403 100%	3,762 100%

CUADRO 68
RELEVANCIA ECONÓMICA DE LOS INGRESOS ACADÉMICOS EN RELACIÓN
A LOS INGRESOS TOTALES POR SECTOR EN 1992.
-PROPORCIONES-

Relevancia económica	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Total
Fuerte	48.7%	68.0%	44.6%	50.7%
Media	12.7%	11.3%	11.3%	12.4%
Baja	37.6%	20.5%	43.3%	36.1%

Nota: Los totales verticales no suman 100% debido a que no incluimos a los casos que no respondieron esta pregunta.

En el cuadro 68 podemos ver las variaciones por sector institucional de adscripción: es destacable la proporción de los colegas adscritos a los institutos tecnológicos en la clase de la fuerte relevancia económica: más de 20 puntos porcentuales adicionales a

la lograda por las universidades públicas y aún más si lo comparamos con las privadas. En el otro extremo, las instituciones privadas congregan a una fuerte proporción de su personal en el rubro de la baja relevancia económica de los ingresos académicos.

Si bien estas diferencias son interesantes, lo es también que en los tres sectores encontremos variación: en los tres agregados institucionales se da la posibilidad de diferenciar la relevancia de los ingresos y, por ende, de aproximarnos al tipo de vinculación con la vida académica.

Con base en la distribución de la relevancia de los ingresos construimos dos tipos de vinculación con la actividad académica:

- PLENA DEDICACION ACADEMICA:** Se conforma por todos aquellos colegas que, de manera simultánea, cumplen dos condiciones: fuerte relevancia económica de sus ingresos derivados de la actividad académica e inexistencia de trabajo profesional extramuros. El único espacio laboral de referencia es el académico, del cual derivan la totalidad o la mayor parte de sus ingresos.
- DEDICACION MARGINAL ACADEMICA:** Lo integran los que, de manera simultánea, calificaron sus ingresos académicos como complemento menor o insignificantes – baja relevancia económica – y afirmaron desarrollar actividades profesionales en paralelo a sus compromisos académicos. La relevancia de su vínculo con la actividad académica es marginal en términos económicos y la principal fuente de ingresos es externa a las instituciones de educación superior.

De este modo, la importancia de los ingresos combinada con la exclusividad o diversidad de los referentes laborales nos permite observar, por separado – y comparar–, a dos grupos de académicos. Un sector de la muestra dejará de ser considerado en este ejercicio y nos concentraremos en los dos tipos de dedicación señalados.

CUADRO 69
DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS ACADEMICOS POR SECTOR DE ADSCRIPCIÓN EN 1992

Tipos	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Total
Plena dedicación académica	792 27.5%	209 44.2%	87 21.6%	1,089 28.9%
Dedicación marginal académica	946 32.8%	80 17.2%	160 39.8%	1,186 31.5%
Sin considerar en este análisis	1,148 39.7%	184 38.6%	156 38.6%	1,487 39.6%
Total	2,886 100%	473 100%	403 100%	3,762 100%

Nuestra muestra está conformada por un 28.9% de colegas con indicadores de plena dedicación a las actividades académicas y casi un tercio – 31.5% – a los que podemos ubicar con dedicación marginal. Se trata de 2 275 integrantes de la muestra. El resto no será considerado en esta parte del texto para hacer más nítidas las diferencias entre las modalidades de vinculación.

Al apreciar por sectores las distribuciones, volvemos a encontrar las diferencias ya mencionadas al considerar sólo los ingresos: el sector de institutos tecnológicos públicos, según nuestros datos, presenta una composición en la cual los colegas del tipo de dedicación plena superan al tipo de dedicación marginal. En los otros dos sectores, es significativamente mayor la presencia de los clasificados en el segundo tipo.

Nuestro análisis, a partir de este momento, se concentrará en estos dos tipos. Nos acercamos, así, en un polo del índice de centralidad académica– dedicación plena – al sector profesionalizado en las actividades propias del nivel de licenciatura y, en el polo opuesto, al sector de profesionistas con vinculación marginal en el mercado académico, característica que recuerda al “catedrático” propuesto como figura predominante en las etapas previas a la expansión del nivel y que nosotros hemos advertido como la modalidad preferente en el desarrollo del cuerpo académico en los últimos treinta años.

Dedicación plena o marginal: un contraste

Con base en la clasificación recién expuesta, comparemos las características de los dos tipos de académicos. Observemos, en primer lugar, su distribución por género y sus condiciones formales de trabajo en 1992.

La tasa de feminización de la planta académica, al interior de los tipos, es muy diferente: 4 de cada 10 en el caso de la plena dedicación, por sólo 2 de cada 10 en el otro conjunto si redondeamos las proporciones expuestas en el cuadro 70. ¿a qué puede deberse esta diferencia? Nosotros pensamos que, entre otros factores, uno que no debe estar ausente en la consideración de la participación femenina en el cuerpo académico es el siguiente: al tratarse de un espacio laboral de expansión reciente, y derivado del impacto que en sus normas tiene la naturaleza del trabajo académico y, por ende, su regulación con base en certificados, puede haber operado con rasgos menos excluyentes a la participación femenina que otros espacios laborales de más larga data y menos atados a la competencia regulada por los certificados y la producción.

Para poder sostener esta hipótesis de manera adecuada, deberíamos contar con información similar en otros mercados profesionales. No tenemos esa información, pero el alto contraste entre nuestros tipos en cuanto a la distribución por géneros invita a sostenerla de manera provisional.

En el grupo con dedicación plena encontramos aproximadamente al doble de la proporción de mujeres que en el grupo con dedicación marginal. Aunado al probable comportamiento de reducción en los obstáculos tradicionales a la incorporación de la mujer, este espacio laboral – creemos – tiene mayor flexibilidad que otros en sus

normas y procesos de organización, de tal modo que resulta más adecuado para la combinación de actividades laborales y las que tradicionalmente tienen asignadas las mujeres en la esfera doméstica, incluida la crianza de los hijos. Este factor podría ser considerado también en estudios que se concentren en la cuestión de los géneros en el espacio laboral académico.

CUADRO 70
GÉNERO Y CONDICIONES FORMALES DE TRABAJO EN 1992, SEGÚN TIPO DE
VINCULACIÓN ACADÉMICA
-PROPORCIONES-

Género	Dedicación académica plena	Dedicación académica marginal
Masculino	58.0%	77.9%
Femenino	41.9%	21.9%
<i>Tipo de contrato</i>		
Definitivo	70.5%	51.6%
Temporal	27.9%	47.4%
<i>Modalidad de contrato</i>		
Tiempo completo	65.4%	11.2%
3/4 de tiempo	3.1%	1.5%
1/2 tiempo	6.4%	11.6%
por horas	25.1%	75.7%
Total	1,089 100%	1,186 100%

Por otra parte, en el cuadro 70 también aparecen las diferencias en las condiciones formales de trabajo. El primer tipo de académicos tiene una cuota de personal definitivo muy superior al grupo con dedicación marginal. En cuanto a la modalidad de contratación, si agrupamos al personal de carrera, observamos un comportamiento totalmente inverso: 75% de los colegas con dedicación plena son personal de carrera, mientras que en la dedicación marginal las tres cuartas partes se concentran en los puestos por horas.

Debemos atender a la cuarta parte de cada tipo que parece incoherente en su modalidad contractual: ¿Cómo se puede pertenecer a la agregación con dedicación

plena con contratación de tiempo parcial? Por una parte, acumulando varias contrataciones de tiempo parcial, pero por la otra, la dedicación plena se ha construido con base en los ingresos personales: la totalidad de los ingresos con un contrato por horas, puede ser compatible con la dedicación plena si se trata de un joven que continúa sus estudios y vive en la casa de sus padres o, por ejemplo, en el caso de una mujer que puede destinar unas horas a las actividades académicas y hacerlas compatibles con sus responsabilidades tradicionales en su casa; para ella, la totalidad de sus ingresos provienen de las actividades académicas y no tiene otro espacio público de referencia laboral.

La cuarta parte de la población con contratos de carrera en el tipo con dedicación marginal resulta, aparentemente, más incomprensible: sobre todo el 12.7% que cuenta con tiempos completos y tres cuartos de tiempo. En esta situación juegan otros factores, desde la diferencia salarial entre los diversos referentes laborales, hasta la relativización – ya señalada – del término tiempo completo.

Al observar su composición por género y las condiciones formales de trabajo, los dos tipos elaborados con la lógica de la diversidad de vinculaciones a la vida académica aparecen claramente diferenciados.

En este momento es posible dar un paso más para cuantificar, de manera más precisa, la proporción de colegas en condiciones de profesionalización en la vida académica: si observamos a los que en nuestro índice han quedado clasificados en el rubro de dedicación académica plena, ya sabemos que son el 28.9% de la muestra – cuadro 69 –; ahora bien, de esos 1089 académicos, sólo el 65.4% tienen contrataciones de tiempo completo – cuadro 70 –, esto es, 712, cuestión que representa al 18.9% de la muestra.

Según nuestro estudio, en el segmento del mercado académico mexicano que atendemos, la proporción de profesionales de la academia no arriba a la quinta parte: 8 de cada 10 integrantes de la muestra no son clasificables como académicos profesionales, si por esto se entiende que se encuentren vinculados con las instituciones cumpliendo tres requisitos: fuerte relevancia económica de sus ingresos como académicos, ausencia de trabajo profesional simultáneo y contrataciones de tiempo completo.

El proceso de profesionalización académica, medido con estas tres características, no es el dominante en nuestro universo de estudio. Nuestra información no permite apreciar si la tasa de académicos profesionales tenía un comportamiento ascendente que se vio interrumpido por la crisis económica, pero por todas las consideraciones ya realizadas, no sería adecuado apostar fuerte, de manera unicausal, al efecto de la crisis: hay, a nuestro juicio, elementos más relevantes para comprender esta reducida participación de los profesionales de la academia en el conjunto del cuerpo académico, especialmente el modelo de actividad docente que ha estado orientando al sistema, mismo que es coherente con el modelo general de vida institucional predominante en la expansión y en la crisis: atender a la demanda en sus términos más elementales.

Así las cosas, más que sorprendernos con la proporción de académicos que no cuentan con condiciones profesionales –el 81.1% –, resulta asombroso que, a pesar de todo, en 1992 podamos hallar al 18.9% concentrado en la actividad académica en concordancia con el término preciso de jornada completa.

Sometamos a prueba, a continuación, nuestra agregación típica con una dimensión básica de la vida académica: la escolaridad alcanzada en 1992.

CUADRO 71
NIVEL DE ESCOLARIDAD ALCANZADO EN 1992,
SEGÚN TIPO DE VINCULACIÓN ACADÉMICA
-PROPORCIONES-

Nivel de escolaridad	Dedicación académica plena	Dedicación académica marginal
Sin licenciatura	3.3%	3.7%
Licenciatura o equivalente	27.8%	32.8%
Especialización	7.6%	27.2%
Estudios de Maestría	27.7%	20.1%
Maestría	14.5%	10.9%
Estudios de Doctorado	9.9%	3.0%
Doctorado	9.2%	2.3%
Total	1,089 100%	1,185 100%

Los patrones formativos observables en el cuadro 71 son diferentes entre las agregaciones propuestas: un modo de apreciarlo es dividir a las poblaciones de los tipos según sus proporciones superiores a la especialización. En el caso de los académicos con dedicación plena, tenemos al 61.3% en transcurso, o habiendo culminado, el patrón formativo de las maestrías y los doctorados. En el caso de los colegas agrupados en el tipo con dedicación marginal, la proporción es mucho menor: 36.3%, cuestión que implica que el 63.7% se concentra en los niveles de licenciatura y especialización.

Si el referente laboral fundamental se encuentra fuera de las instituciones de educación superior, en el desempeño profesional, resulta lógico que el impulso a la obtención de los grados de maestría y doctorado sea menor que el que se observa en el grupo cuyo referente laboral exclusivo es el espacio académico, mucho más sensible y estimulador del avance formativo certificado. En el primer caso, la licenciatura o la especialización son grados fundamentales, y la práctica y experiencia acumuladas se convierten en factores de avance en los espacios laborales de las profesiones. Para los adscritos al tipo con dedicación plena, sin que se menosprecie la práctica y la experiencia, estas deben combinarse con avances en los estudios formales.

Casi una quinta parte del tipo ubicado plenamente en las actividades académicas está estudiando o ya obtuvo su doctorado, el nivel más avanzado de la formación

académica. Esta cifra no es menor si tenemos en cuenta los datos generales de nuestra muestra y las noticias del cuerpo académico en su conjunto. Y, por cierto, es mucho mayor a la conseguida entre los colegas con vinculación marginal: ubican en esa condición al 5.3% de sus integrantes.

Los rastros de los procesos formativos de ambas poblaciones difieren, y sus contrastes, en cierta medida, pueden ser comprendidos de acuerdo al peso que la actividad académica tiene en sus trayectorias laborales.

Demos un paso más: atendamos la información en torno a las actividades que realizan y la obtención de ciertos estímulos externos e internos por sus actividades académicas. Como se recordará, todos son docentes: interesa apreciar, entonces, si realizan investigación y en qué proporción han sido beneficiarios de los sistemas de diferenciación recientemente establecidos. Los resultados se encuentran en los cuadros 72 y 73.

CUADRO 72
ACTIVIDADES ACADÉMICAS REALIZADAS EN 1992,
SEGÚN TIPO DE VINCULACIÓN ACADÉMICA
-PROPORCIONES-

Actividades	Dedicación Académica plena	Dedicación Académica marginal
Impartición de clases	7.7%	28.5%
Impartir clases y otras actividades docentes	22.9%	42.3%
Docencia e Investigación	22.9%	9.9%
Docencia y otras actividades	17.1%	8.9%
Docencia, Investigación y otras actividades	28.3%	8.5%
No se sabe	1.1%	1.9%
Total	1,089 100%	1,186 100%

Una manera de considerar los datos del cuadro 72 consiste en agregar, en cada tipo, a los académicos que se encuentran vinculados exclusivamente a tareas de docencia, ya sea la que se reduce a impartir cursos o la que, además de esa labor, implica otras actividades docentes: 30.6% en el tipo con dedicación plena y 70.8% de los colegas agrupados en la dedicación marginal. El contraste es considerable.

Otro modo de ver los mismos datos es agregando a los que tienen labores de investigación además de sus tareas docentes: 51.2% en el primer tipo y 18.4% en el

segundo. Para decirlo de manera sintética, los tipos que hemos elaborado difieren en sus compromisos académicos, pues para los que tienen dedicación marginal lo más frecuente es su concentración en la docencia, mientras que los adscritos de manera plena a la vida académica, combinan a la docencia con otras labores en los establecimientos.

CUADRO 73
PROPORCIÓN DE ACADÉMICOS QUE REALIZAN INVESTIGACIÓN
Y PROPORCIÓN DE ACADÉMICOS QUE PERTENECEN AL SNI*
Y QUE RECIBEN BECAS O ESTÍMULOS DE SU INSTITUCIÓN
-PROPORCIONES-

	Dedicación académica plena	Dedicación académica marginal
Realiza investigación	60.9%	35.4%
Pertenece al SNI	8.6%	2.5%
Recibe becas o estímulos de su institución	33.8%	9.7%
Total	1,089 100%	1,186 100%

* SNI: Sistema Nacional de Investigaciones.

En el cuadro 73, hemos anotado las proporciones de académicos que, en ambos tipos, afirmaron estar realizando, en 1992, algún tipo de investigación, así como los que tenían ingresos adicionales por sus actividades académicas. La actividad de investigación es parte de las labores del 60.9% del tipo con dedicación plena, mientras que el otro conjunto la realiza en una proporción menor: 35.4%. Aunque muy pocos, el 8.6%, la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores es considerablemente mayor en el primer tipo que en el segundo y, a su vez, en el primer tipo es más frecuente la posibilidad de encontrar académicos con ingresos adicionales derivados de la evaluación de sus actividades: una tercera parte lo ha conseguido, cifra muy parecida al umbral que las políticas actuales establecen para el otorgamiento de estos instrumentos de diferenciación de los ingresos en las instituciones públicas.

Como se ha podido observar, a pesar de ser una agregación relativamente gruesa, nos informa claramente de tendencias diferenciadoras en las condiciones de trabajo, en los procesos formativos y en las actividades que desempeñan.

Conviene dar cuenta de dos cuestiones que remiten a las percepciones de los académicos. En primer lugar, consideremos las alternativas de desarrollo académico que elegirían en el hipotético caso de poderlo hacer con independencia de sus trayectorias reales. Los resultados se exponen en el cuadro 74.

CUADRO 74
MODALIDAD DE TRABAJO ACADÉMICO QUE PREFERIRÍA REALIZAR,
SEGÚN TIPOS DE VINCULACIÓN ACADÉMICA EN 1992
-PROPORCIONES-

Modalidades	Dedicación académica plena	Dedicación académica marginal
Exclusivamente investigación	5.6%	3.9%
Exclusivamente docencia	7.6%	3.9%
Exclusivamente ejercicio profesional	1.3%	2.1%
Investigación y parcialmente docencia	42.3%	13.2%
Docencia y parcialmente investigación	25.1%	7.3%
Ejercicio profesional y parcialmente labores académicas	7.9%	51.5%
Labores académicas y parcialmente ejercicio profesional	8.0%	15.7%
Total	1,089 100%	1,186 100%

En las dos modalidades de relación entre docencia e investigación, el primer tipo congrega al 67.4% de sus integrantes, destacando los que pondrían el énfasis en sus labores de investigación: 42.3%. En el tipo con dedicación marginal, la preferencia por la relación entre docencia e investigación es mucho menor: 20.5%. En contraste, en el conjunto de colegas con vinculación marginal, una sola modalidad agrupa a un poco más de la mitad: ejercicio profesional y parcialmente labores académicas: 51.5%. Si a este le agregamos la alternativa que también da lugar importante al ejercicio profesional pero lo hace subordinado a las actividades académicas, tenemos al 67.2% del tipo.

Si no nos hubiésemos aproximado a las percepciones de los académicos, las diferencias antes reseñadas podrían ser atribuidas a sus condiciones de trayectoria y situación en 1992: en otras palabras, las diferencias podrían atribuirse a que unos han corrido con más suerte que otros. que de alguna manera no han optado sino que las diferencias son resultado de condiciones externas del todo a su voluntad. La información que acabamos de presentar ratifica la fertilidad del sistema de diferenciación propuesto para el análisis, puesto que nuestros colegas expresan sus preferencias y estas se relacionan significativamente con los subgrupos elaborados y sus rasgos típicos.

Observemos, ahora, sus opiniones al respecto de los criterios de prestigio académico que deberían ser centrales en sus instituciones. De este modo, si de nuevo sus opciones

son diferentes y relacionadas con sus condiciones de trabajo, procesos formativos y actividades, fortaleceremos la pertinencia del análisis que estamos desarrollando.

CUADRO 75
CRITERIO CENTRAL DE PRESTIGIO ACADÉMICO QUE DEBERÍA OPERAR, SEGÚN
TIPOS DE VINCULACIÓN ACADÉMICA
-PROPORCIONES-

Crterios	Dedicación académica plena	Dedicación académica marginal
Las publicaciones	16.4%	8.3%
La preferencia de los estudiantes	12.6%	12.5%
El reconocido liderazgo entre colegas	10.1%	4.4%
El reconocimiento en el ejercicio libre de su profesión	11.3%	22.8%
La ocupación de cargos directivos	1.0%	1.7%
La obtención de grados académicos	16.2%	16.1%
La obtención de premios y distinciones	3.9%	4.3%
La obtención de apoyos: becas, estímulos, financiamientos	10.0%	12.0%
La ubicación en el tabulador académico	4.8%	4.4%
No se sabe	13.8%	13.4%
Total	1,089 100%	1,186 100%

En efecto, como lo muestra el cuadro 75, las poblaciones otorgan pesos diferentes a los factores de prestigio académico. Por un lado, los integrantes del tipo con dedicación plena ubicaron en primer lugar a las publicaciones, seguidas muy de cerca por los grados académicos y en tercer lugar la preferencia de los estudiantes. El grupo con dedicación marginal coincide en el segundo y tercer lugar, pero ubica como proporción mayor al reconocimiento en el ejercicio libre de la profesión, con una concentración de las preferencias muy alta en términos comparativos: 22.8%.

Las publicaciones, en general, son un recurso para manifestar avances en los trabajos de investigación o docencia; los grados son un recurso muy apreciado en el espacio laboral académico y la preferencia estudiantil se relaciona, obviamente, con la enseñanza. Esos tres criterios de prestigio, los más favorecidos por el primer tipo, están muy en correspondencia con la dedicación plena a las actividades académicas. En el caso de la dedicación marginal, no nos encontramos con colegas que preferirían no tener nada que ver con las actividades propias de las instituciones de educación

superior: al contrario, aceptan la idoneidad de los criterios de los grados y de la preferencia estudiantil, pero en correspondencia con el que consideran la fuente central de prestigio, esto es, el desempeño en el ejercicio de la profesión.

Líneas de profundización para una tipología

El contraste realizado entre los tipos de vinculación académica ha sido relevante: somos los primeros en reconocer que se trata de una aproximación relativamente gruesa, pues descansa en tan solo dos aspectos de una multitud de características que podrían relacionarse de manera más compleja. Como afirman los que saben de investigación social, si en una agregación general bien pensada se advierten diferencias, hay luz verde para realizar análisis más detallados.

Este ejercicio nos permitió advertir que en relación con el total de nuestros entrevistados, sólo el 18.9% se encuentran en condiciones que se acercan al cumplimiento de los rasgos básicos de un académico profesional: su único referente laboral, de tiempo completo, es la actividad académica y en él se halla la fuente de sus ingresos económicos y el sistema ordenador de prestigio que los guía. El hecho de que su proporción sea menor a la quinta parte de los entrevistados contrasta muy fuerte con el dato del personal de tiempo completo de nuestra muestra: 40.4%, como consta en el cuadro 55. Esto quiere decir, como ya hemos señalado, que el indicador del tiempo de contrato, internacionalmente empleado para ubicar al personal en condiciones profesionales, no puede ser usado en nuestro caso, pues resulta inválido. Pero esto nos conduce a la constatación de un hecho significativo: nuestro sistema de educación superior ha perdido la certidumbre y univocidad de los términos que emplea, de tal modo que sin ponerlos en duda, ni se le comprende de manera adecuada ni orientan de manera conveniente para generar políticas en torno a su desarrollo.

Cuando en un sistema se ha perdido la precisión en el empleo de sus términos estamos ante una situación delicada: sin duda, esto ha sido afectado por la crisis económica pero a su vez, buena parte del fenómeno deriva de la estrechez en la concepción de universidad, docencia y actividades propias del nivel de la licenciatura que han predominado a lo largo de las tres últimas décadas.

Nuestra búsqueda inicial en torno a una tipología, orientada por la distinción del tipo de vinculación con las actividades académicas, ha mostrado su pertinencia, pues ha eludido el empleo directo de los términos propios del sistema y los ha controlado con el fin de arribar a una diferenciación, si bien inicial, ya más compleja e ilustradora.

A manera de síntesis, encontramos que los colegas agregados en el tipo con vinculación plena a las actividades académicas están presentes en todos los sectores institucionales, siendo mayor la proporción en los institutos tecnológicos públicos; en este tipo de vinculación la proporción de las mujeres es considerablemente mayor que en el opuesto.

Sus condiciones de trabajo suelen ser más estables y con contratos de carrera mucho más frecuentes que los vinculados de manera marginal. Siguen un patrón formativo con tendencia a la obtención de posgrados superiores a la especialización, cuentan con modalidades de actividad que superan el límite de la docencia, realizan investigación y preferirían las modalidades de trabajo académico que relacionan la docencia y la investigación: por ello, estiman a las publicaciones y los grados académicos como los dos ejes centrales del prestigio académico.

La vinculación marginal no es exclusiva de algún sector, aunque en las instituciones privadas tiene mayor presencia. Es un tipo con alto predominio de varones y básicamente relacionado contractualmente por horas con los establecimientos educativos. Dos terceras partes de sus integrantes se concentran en los niveles de licenciatura y especialización como umbral en sus certificaciones, la mayoría no realiza investigación y preferirían desarrollar su actividad académica como actividad parcial y subordinada al ejercicio de su profesión, cuyo reconocimiento sería, en su opinión, el criterio central de prestigio como académicos.

Nuestra apuesta analítica por la diversidad ha dado prueba de su pertinencia a lo largo de este libro; en este caso, el contraste no resulta significativo por estar realizado de manera extraordinariamente compleja en términos técnicos, sino porque tratando de operacionalizar, de manera coherente, las referencias al sector profesional de la academia y el sector de "catedráticos" en nuestra muestra, hemos podido mostrar que ambos componen al cuerpo académico: un nuevo actor, el académico profesional, va generando sus rutas y marcando sus circuitos y perfiles; el actor previo, no sin cambios relevantes, permanece y en no poca medida en el espacio laboral de las instituciones de educación superior. La complejidad, por supuesto, es nota de lo real; las simplificaciones, a su vez, sólo subsisten en ausencia de investigación.

Dado que el esfuerzo preliminar por elaborar una tipología ha dado resultado, resulta necesario indicar algunas propuestas para que se desarrolle de manera más adecuada en las investigaciones futuras.

En primer lugar, sería muy conveniente proponer una tipología que diese cuenta de ese gran grupo intermedio entre la dedicación plena y la marginal que nosotros no hemos atendido.

En segundo lugar, sería muy interesante poder seguir la tasa de profesionalización a lo largo del tiempo, pues nosotros sólo tenemos dos momentos en cada registro: su incorporación y la situación en 1992. De esto se sigue que sólo podamos dar cuenta de la tasa de profesionalización en 1992 y no tengamos elementos para observar su comportamiento a lo largo de los periodos. ¿Ha sido creciente la proporción de académicos en condiciones profesionales? Uno de los indicadores que juega en este análisis es el crecimiento de tiempos completos, pero como ya sabemos que es impreciso, habría que contar con información al respecto de la relevancia de los ingresos y la ausencia de otros referentes laborales para poder responder de manera adecuada. Queda pues, abierto este tema a la investigación futura.

Con respecto al gran grupo de colegas ubicados en el tipo de dedicación marginal, es necesario despejar a la proporción que está en proceso de desarrollo y busca profesionalizarse en la academia, del conjunto que prefiere – y ha sostenido a lo largo de muchos años – este tipo de relación con las actividades académicas. Puede ser que el primer conjunto, en 1992, se encuentre en un momento de desarrollo inicial de sus carreras, y es menester distinguirlo del otro conjunto, mismo que, con propiedad sería el continuador del modelo del catedrático. Para este tema, una análisis de la antigüedad sería adecuado y puede desarrollarse con la misma base de datos.

Por supuesto, con base en el índice de centralidad se podrían hacer estudios específicos por género y por afiliación disciplinaria así como al interior de los sectores. El tema deberá seguir trabajándose, pero, como hemos reiterado, su complejización no depende de las posibilidades técnicas, mismas que son enormes, sino en correspondencia con un sistema más complejo de relaciones analíticas, esto es, en relación con el avance de nuestra conceptualización. Mejorar nuestra perspectiva teórica tendrá impacto decisivo en la manera de retomar la actual base de datos y en la tarea de generar nueva información.

El objetivo de esta aproximación fue iniciar la búsqueda de los elementos adecuados para una tipología. La centralidad en la actividad académica es, a nuestro juicio, uno de ellos. Veremos, en el siguiente capítulo, la importancia de atender a otro aspecto crucial: la afiliación con los diversos campos del saber.

CAPÍTULO 7 LA AFILIACIÓN DISCIPLINARIA

Las dos características fundamentales que permiten delimitar con claridad al rol social del académico, son su *adscripción* en algún establecimiento de educación superior, visible como un vínculo laboral formalizado, y su *afiliación* a alguna zona específica del conocimiento, observable a través de su formación y su ubicación no ya en la generalidad del establecimiento, sino en una unidad determinada que contiene una denominación disciplinaria específica. Evidentemente, la vinculación laboral de adscripción se establece para el desarrollo de actividades académicas que se relacionan con la especialidad de afiliación.

Así establecida la delimitación, resulta claro que un empleado universitario no es necesariamente un académico, aún si cuenta con una formación disciplinaria específica: se requiere que las funciones encomendadas impliquen el desarrollo de los conocimientos y habilidades especializadas y no cualquier actividad. Del mismo modo, el hecho de contar con una formación especializada, así sea en sus niveles más altos, no basta para cumplir con las características fundamentales del rol que hemos delimitado: hace falta la adscripción laboral en los establecimientos de educación superior.

Como consecuencia de esta delimitación, los dos ejes fundamentales para la comprensión del cuerpo académico son el vínculo de adscripción con los establecimientos y la relación de afiliación disciplinaria. En nuestra investigación, además de estos dos ejes analíticos, hemos considerado el eje temporal -- a través de los periodos de incorporación -- debido a la importancia que el factor tiempo tiene en un sistema de educación superior de formación reciente y con grados de celeridad altos. Como ya señalamos, también hemos atendido a la diversidad regional, que será materia de otra publicación.

Ha tocado el turno a nuestra primera aproximación al impacto de la afiliación disciplinaria. Se trata de un tema relevante pues se relaciona con uno de los ejes fundamentales que constituyen a los académicos y, además, porque es una de las dimensiones menos exploradas del cuerpo académico nacional.

Otra cuestión que hace sumamente atractivo incursionar en el impacto de las disciplinas en la génesis, evolución y situación actual del cuerpo académico, es el hecho de que en el campo de investigación sobre los académicos hay una discusión en curso muy importante: ¿se puede hablar, con propiedad, de una profesión académica o, en realidad, existen tantas profesiones académicas como referentes disciplinarios con los que se relacionan?

El estado de la cuestión

Podemos, de manera sintética, dar cuenta de este debate con base en un artículo muy influyente de Tony Becher: a partir de una pregunta, Becher expone los términos de la discusión. ¿Puede, la profesión académica examinarse como un todo, o bien, son las disciplinas individuales la única forma legítima de agrupación ocupacional? (Becher, 1987)

Hay quienes piensan que las semejanzas exceden a las diferencias: por ejemplo F.G. Bailey, desde la antropología, propone considerar a la universidad como:

“una cultura de una comunidad en la que cohabitan diferentes tribus. Cada tribu tiene un nombre y un territorio, agrega sus propios asuntos, entabla guerras contra otras, tiene un lenguaje o, cuando menos, un dialecto distintivo y una variedad de formas simbólicas para demostrar que está separada de las demás. Sin embargo, todo el grupo de tribus posee una cultura común: sus formas de interpretar el mundo y la gente que vive en él son lo suficientemente semejantes para que puedan entender, en mayor o menor grado la cultura de los demás y aun, en caso necesario, comunicarse con los miembros de las otras tribus. Las universidades poseen una sola cultura que dirige las interacciones entre muchos grupos distintos, que muchas veces sienten una hostilidad mutua”. (Becher, 1987:56)

Tony Becher, que a la postre optará por una posición intermedia, nos ofrece un ejemplo del polo contrario. El autor al que cita es Donald Light – el más franco de los escépticos –:

“la “profesión académica” no existe. En el mundo de lo académico las actividades...se centran en cada disciplina. Por lo tanto, cuando menos teóricamente, tenemos las profesiones académicas, una para cada disciplina. Cada disciplina tiene su propia historia, su propio estilo intelectual, un sentido

específico de medir el tiempo, diferentes preferencias en cuanto a artículos y libros y diferentes lineamientos con respecto a las carreras”. (Becher, 1987:56–57)

Becher propone una salida intermedia: No le parece adecuado extremar en términos de rivalidad las visiones macro y micro-panorámicas:

“La astronomía no tiene el monopolio de la verdad científica, invalidando el estudio de la física nuclear. Los marcos de referencia alternativos pueden servir para iluminar diferentes aspectos del mismo mundo” (Becher, 1987:57)

El asunto no es trivial y la propuesta de Becher, como se puede ver en el texto al que referimos, se hace cargo de la famosa expresión en materia epistemológica: la escala de observación hace al fenómeno. Si se delimita a la profesión académica como un todo, pueden distinguirse elementos comunes que funcionan como sistema de referencia para sus integrantes. Si el enfoque se pone en las afiliaciones disciplinarias, pueden distinguirse elementos peculiares que funcionan como sistema orientador no sólo en ese nivel, sino en otros más acotados como son las sub-disciplinas, fenómeno al parecer imparable pues deriva de una tendencia de la ciencia moderna ya advertida por Weber: la especialización.

A nuestro juicio, la alternativa propuesta por Becher es adecuada. En la sección correspondiente a nuestra estrategia de análisis, cuando analizamos los conceptos más frecuentemente empleados en los estudios sobre los académicos, nos referimos al término profesión académica. Nos parece muy importante como elemento en la construcción del objeto de estudio, pero advertimos el riesgo de restringir el estudio a la delimitación operativa que se deriva de él: estudiar solamente al conjunto de académicos que se encuentran en condiciones de profesionalización, esto es, que han convertido a las actividades académicas en su centro de referencia profesional y, por ende, ubican en los circuitos y espacios de los establecimientos de educación superior su horizonte de movilidad y participan en la determinación de las normas de acceso, promoción y permanencia.

Afirmamos que existe un riesgo no porque sea imposible o inadecuado realizar este tipo de trabajos, sino porque en el nivel de conocimiento actual en México sobre los académicos, una decisión analítica semejante no hacía posible ubicar a ese sector en el conjunto general de los integrantes del cuerpo académico. El objetivo de nuestro proyecto fue reconstruir, de manera ordenada, la génesis, la evolución y la situación actual del cuerpo académico, marco general necesario para distinguir en él a su segmento profesionalizado así como para advertir la presencia de la participación marginal de profesionistas ubicados y referidos a otros sistemas de orientación central: el espacio laboral de sus profesiones.

Ya vimos, en el capítulo anterior, que de acuerdo al índice de centralidad en las actividades académicas, el cuerpo académico mexicano que atendimos contiene a un 28.9% de sus integrantes bajo el tipo de plena dedicación académica. Para ser aún más precisos, si sólo consideramos a los que cuentan con tiempo completo, sabemos que significan el 18.9% de la muestra. Según nuestra aproximación, esa es la proporción de académicos profesionales en el segmento del cuerpo académico que estudiamos. Se podría, ahora, especializar la mirada en ese conjunto y nombrarlo, con fundamento, un grupo de académicos profesionales.

¿Al ser reducida la proporción de académicos profesionales, tiene sentido estudiar el impacto de la afiliación disciplinaria? Por supuesto que sí, dado que la delimitación con la que operamos se refiere, en general, a los académicos y no sólo a su segmento profesionalizado. Si en la aproximación a las modulaciones que la afiliación disciplinaria genera en las fases de la carrera académica no se encontraran rasgos peculiares, lo que estaría en cuestión sería la propuesta analítica que adoptamos. Habría que corregirla y modificarla: en un cuerpo académico con baja proporción de sujetos profesionalizados, el eje fundamental que hace comprensibles sus trayectorias se reduce al establecimiento, esto es, a su vinculación laboral.

Pondremos a prueba la fertilidad de la delimitación analítica en este capítulo: dejando de lado la adscripción sectorial, tanto de incorporación como de adscripción en 1992, y poniendo entre paréntesis el impacto del tiempo, observaremos a nuestros colegas de acuerdo a sus disciplinas de afiliación. Esto no quiere decir que, en el impacto de la afiliación disciplinaria, no hayan jugado los establecimientos ni los periodos; nada más lejano a nuestra concepción. De lo que se trata es de analizar el impacto de las afiliaciones disciplinarias como si no hubiesen intervenido otros factores: si la diversidad tiene una forma de organización regular, podremos sostener la pertinencia analítica del eje disciplinario con fundamento empírico. Posteriormente, en trabajos más acotados con la misma base de datos o con instrumentos de investigación diversos, deberemos estudiar situaciones más complejas referidas a ciertos grupos específicos.

Estrategias para el análisis por campos de conocimiento

Un modo frecuente de trabajar el tema del impacto de las disciplinas en la literatura internacional sobre el tema, es a través de agregaciones disciplinarias. En el texto de Becher al que hemos hecho mención, el autor expone diversas modalidades de agregación: algunas se ordenan según la consolidación de sus referentes paradigmáticos (desarrollo alto - desarrollo bajo), otras - como la de Biglan - clasifican a las disciplinas y los campos del conocimiento según tres criterios: disciplinas duras y blandas, puras y aplicadas, en referencia a sistemas de vida o de no-vida, generando una matriz relativamente compleja. Otros, como Kolb, proponen un marco de dos líneas de contraste: abstracto-concreto y activo-reflexivo. (Becher, 1987)

En todos estos esfuerzos de agregación hay un denominador común: establecer un espacio intermedio entre el nivel general de la profesión académica, y los espacios particulares de cada una de las disciplinas. Ese espacio intermedio, diferenciado en campos, permite agregar a las disciplinas específicas de acuerdo a denominadores comunes. Por ejemplo, en el campo de las disciplinas "duras-puras", se pueden agrupar a la física, la química y las matemáticas, mientras que en las "duras-aplicadas" se congregan ciertas ingenierías, como la mecánica.

Realizar estas agregaciones y sostenerlas con fundamento es una tarea muy compleja, que implica conocer con cierto detalle las formas de trabajo intelectual predominantes bajo nombres propios muy diversos. Dado lo inicial de nuestro conocimiento sobre el tema, podríamos haber adoptado alguna y clasificar con relativa arbitrariedad las disciplinas de afiliación de nuestros entrevistados. Sin embargo, la simple clasificación generaba muchísimas dudas, cuestión que nos llevó a tomar una decisión operativa que permite avanzar en el planteamiento: la información general sobre el sistema de la educación superior mexicana, desde hace muchos años, opera con un sistema de clasificación en seis áreas de conocimiento:

1. Ciencias Agropecuarias
2. Ciencias de la Salud
3. Ciencias Naturales y Exactas
4. Ciencias Sociales y Administrativas
5. Educación y Humanidades
6. Ingeniería y Tecnología

La clasificación tradicional por áreas de estudio que emplea en sus informes la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, tiene algunas ventajas: ha sido el modo de hacer comparaciones en la educación superior durante décadas, de tal modo que si la adoptáramos, ofreceríamos un esquema de comparabilidad conocido que podría ponerse en relación con otros estudios. Otra ventaja, no menor, es que el ejercicio operaría con base en un patrón de clasificación ya establecido: todas las disciplinas de nuestra muestra tienen un acomodo ya acordado en las seis áreas.

Reconocemos que también tiene desventajas, pues agrupa a las ciencias naturales junto a las exactas y, por otro lado, clasifica de manera conjunta a las sociales y a las administrativas. En general, se trata de áreas con niveles de heterogeneidad interna altos; si aún con estas condiciones podemos apreciar comportamientos regulares a su interior y diferencias entre las áreas, tendremos confianza en proceder luego a un nivel de detalle mayor.

Decidimos hacer dos ejercicios: por un lado, adoptando la clasificación ANUIES, observar a nuestros entrevistados, agregados por su afiliación disciplinaria, en algunas dimensiones relevantes de sus trayectorias académicas. Posteriormente, seleccionaremos algunas disciplinas específicas y haremos una observación similar por sus trayec-

torias. En el primer caso, la agregación disciplinaria es de un nivel muy general, en el segundo, no hay agregación, sino que se trabaja con el nivel disciplinario específico.

La aproximación por áreas de conocimiento

Otra decisión operativa para la clasificación disciplinaria de nuestra muestra consistió en determinar la afiliación: todos nuestros académicos, por formación, han sido socializados en determinado campo del conocimiento, aunque hay algunos que estudiaron su licenciatura en un campo, su maestría en otro y – sólo por ejemplificar un caso extremo – su doctorado en uno diverso a los anteriores. ¿Cómo clasificar a ese registro que ha tenido movilidad entre las áreas de conocimiento en su trayecto formativo? Este fue uno de los problemas a resolver. Por otra parte, la afiliación disciplinaria de la formación puede o no coincidir con la afiliación disciplinaria de la unidad específica donde trabaja: por ejemplo, un colega con estudios de matemáticas, que está adscrito a una facultad de economía. ¿Qué sistema de referencia disciplinaria es el que le orienta, el formativo o el de su adscripción específica?

Con el fin de realizar una primera aproximación, decidimos clasificar la afiliación disciplinaria de cada entrevistado conforme a sus estudios de licenciatura, en el entendido de que en esa fase básica de su formación se encuentra expuesto, de manera sistemática y expresa, al conjunto de valores y orientaciones específicos de su disciplina fundamental de afiliación. No obstante, como se puede apreciar en el Reporte de Investigación respectivo, también realizamos el ejercicio, por áreas de ANUIES, conforme a la afiliación de adscripción: los resultados tienen un margen de variación muy pequeño.

Esta decisión operativa no excluye que, posteriormente, se realicen análisis más finos que tomen en cuenta, de manera compleja, las trayectorias formativas en su conjunto y las variaciones entre áreas de formación y de trabajo. Como hemos reiterado en otras secciones, en este texto ofrecemos una estrategia de análisis general que, pensamos, puede servir de marco contextual posterior para trabajos más detallados.

Composición disciplinaria entre sectores y periodos

Vale la pena mostrar cómo se distribuyen los académicos, según su afiliación disciplinaria de formación en la licenciatura, entre los diversos sectores institucionales de adscripción en 1992.

Los colegas que entrevistamos, de acuerdo a sus estudios de licenciatura, se agregan entre las áreas de conocimiento como se observa en el cuadro 76. La proporción mayor de nuestros entrevistados se encuentra, con el 30% en números redondos, en el área de Ciencias Sociales y Administrativas; le siguen las Ingenierías y Tecnología con el 26% y el tercer lugar lo ocupa el Área de Ciencias de la Salud con un 22%. Las

Naturales y Exactas logran una proporción cercana al 12% y Educación y Humanidades tienen el 7%. Por último, las Agropecuarias congregan al 4%.

CUADRO 76
DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS, SEGÚN ÁREAS DE CONOCIMIENTO,
POR SECTOR INSTITUCIONAL DE ADSCRIPCIÓN EN 1992

Áreas	Universidades Públicas	Tecnológicos Públicos	Instituciones Privadas	Total
Ciencias	139	1	6	146
Agropecuarias	5.0%	0.3%	1.4%	4.0%
Ciencias de la Salud	707	80	11	798
Ciencias	25.2%	17.5%	2.9%	21.8%
Ciencias	347	50	27	424
Naturales y Exactas	12.4%	10.9%	6.7%	11.6%
Ciencias Sociales y Administrativas	814	102	171	1,086
Administrativas	29.1%	22.0%	43.0%	29.7%
Educación y Humanidades	217	8	41	265
Humanidades	7.7%	1.7%	10.2%	7.2%
Ingeniería y Tecnología	577	220	142	938
Tecnología	20.6%	47.6%	35.8%	25.6%
Total	2,802	461	396	3,658
	100%	100%	100%	100%

Nota: El total varía de 3,762 a 3,658 pues no incluimos los casos en que desconocemos el área de formación.

Entre los sectores, las universidades públicas tienen a su mayor proporción en las Sociales y Administrativas, seguida por las de la Salud y las Ingenierías. Los Tecnológicos Públicos, en coherencia con su vocación institucional, ubican en primer lugar, y casi a la mitad de sus académicos, en el área de Ingeniería y Tecnología. Aunque se podría pensar que su proporción en Naturales y Exactas debería ser mayor – tal vez la segunda – la colocan hasta el cuarto lugar, superada por las Sociales y Administrativas y las de la Salud.

El caso de las instituciones privadas es distinto: el 43% de sus académicos se adscriben a las Sociales y Administrativas y otra proporción mayor, el 36% en números redondos, se ubican en las Ingenierías y Tecnología.

Nuestros criterios de muestra no tuvieron como dimensión relevante de control una estratificación por el tipo de estudios de licenciatura; esta distribución es resultante del proceso aleatorio de selección de respondientes y puede darnos una idea, aproximada, de los tipos de planta académica en los sectores, cuestión que se encuentra en relación

con la amplitud de su oferta académica. Con variaciones interesantes entre sectores, estas distribuciones nos remiten a tres sectores institucionales con predominio de oferta académica orientada por las profesiones. La baja proporción de académicos con estudios de licenciatura en ciencias Naturales y Exactas, así como en Educación y Humanidades, son el modo inverso de apreciar la característica del predominio profesional en la oferta académica de las instituciones.

Así sea de manera muy general, la distribución por áreas de conocimiento en los conjuntos de académicos por periodo de incorporación, nos permite observar cómo se ha modificado esta composición con el paso del tiempo. En el cuadro 77 se pueden apreciar los resultados.

CUADRO 77
DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS SEGÚN ÁREAS DE CONOCIMIENTO,
POR PERIODO DE INCORPORACIÓN
- PROPORCIONES -

Áreas	Periodos				Total en 1992
	Hasta 1959	1960-1969	1970-1985	1986-1992	
Ciencias Agropecuarias	2.8%	3.7%	4.0%	4.3%	4.0%
Ciencias de la Salud	32.9%	27.9%	23.2%	14.5%	21.8%
Ciencias Naturales y Exactas	9.9%	16.7%	11.9%	9.6%	11.6%
Ciencias Sociales y Administrativas	15.7%	17.7%	28.9%	37.0%	29.7%
Educación y Humanidades	11.9%	5.8%	7.1%	8.3%	7.2%
Ingeniería y Tecnología	26.9%	28.2%	25.0%	26.3%	25.6%
Total	55 100%	350 100%	2,251 100%	867 100%	3,522 100%

Nota: No se incluyen los casos en que se desconoce área de formación en licenciatura o periodo de incorporación.

En el primer periodo, el área con mayor proporción de reclutamiento fue la de ciencias de la Salud. Ya en el segundo, pierde su predominio al ser superada por la de Ingeniería y Tecnología. En el tercero, la mayor proporción se ubica en las Sociales y Administrativas, misma que en el cuarto adquiere un predominio mayor.

El área de Ciencias Naturales y Exactas crece entre el primero y el segundo, pero decrece en los siguientes y la de Educación y Humanidades ha tendido, en general, a decrecer entre los periodos.

La reducción en el área de Ciencias de la Salud, está en relación con el control al crecimiento establecido en esas disciplinas desde hace ya muchos años. El crecimiento de las Sociales y Administrativas se asocia con el constante aumento de la matrícula en esa área, misma que hoy en día agrega a casi la mitad del total de estudiantes del país.

Aunque sea de manera indicativa, la afiliación disciplinaria conseguida en nuestra muestra, y agregada del modo ya explicado, aparece coherente con las tendencias generales de la evolución del sistema de la educación superior: un predominio de las áreas con referencia a las profesiones, que a pesar de todas las voluntades de planeación, ha persistido, enfatizándose en el Área de Ciencias Sociales y Administrativas.

Pasemos, luego de estas consideraciones generales en torno a la distribución por sectores y periodos, al tema central del capítulo. La consideración del impacto de las afiliaciones disciplinarias en las fases de la carrera académica y sus dimensiones analíticas de observación.

Afiliación disciplinaria y características generales

Un primer aspecto que resulta atractivo, es considerar la distribución por género al interior de las áreas de conocimiento. Tanto por lo que ya sabemos de la distribución de los géneros en la matrícula nacional controlada por áreas del conocimiento, como por otras consideraciones, es esperable encontrar una variación relevante en este aspecto.

CUADRO 78
DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS SEGÚN ÁREAS DE CONOCIMIENTO, POR GÉNERO
- PROPORCIONES -

Áreas	Hombres	Mujeres	Total
Ciencias Agropecuarias	82.6%	17.4%	146
Ciencias de la Salud	60.6%	39.4%	796
Ciencias Naturales y Exactas	65.2%	34.8%	424
Ciencias Sociales y Administrativas	64.9%	35.1%	1,086
Educación y Humanidades	55.9%	44.1%	265
Ingeniería y Tecnología	83.0%	17.0%	938
Total	2,511 68.7%	1,144 31.3%	3,655 100%

La proporción cercana al tercio que alcanzan las mujeres en la muestra en su conjunto, tiene grandes variaciones en la planta académica correspondiente a las áreas.

de conocimiento. Las Agropecuarias y las Ingenierías contienen una proporción similar – y la más baja para las mujeres – : 17%. En las restantes, sobresale la proporción en Educación y Humanidades que ronda al 44% para ubicarse, siempre arriba de un tercio, en las demás: ver cuadro 78. No debe perderse de vista que el hecho de que las proporciones entre las áreas varíen, no significa lo mismo que advertir la participación de las mujeres entre las áreas. En efecto, aunque el 44% del área de Educación y Humanidades, por ejemplo, está integrada por mujeres, esto significa – al ponerlo en relación con los valores absolutos del área – que ahí laboran 117 mujeres de un total de 1144: esto es, el 10.2% de los integrantes del género femenino.

Hay áreas en las que la presencia de las mujeres es mayor como proporción de los componentes del área, pero la participación de las mujeres entre las áreas tiene el siguiente patrón: el 33% se encuentra en las Sociales y Administrativas, otro 27% en las de la Salud, un 14% en las Ingenierías y el 13% en Naturales y Exactas. Educación y Humanidades, donde la proporción inter-área es mayor, ocupa el quinto lugar con el 10.2% ya señalado.

Tal parece que el patrón de ocupación de plazas académicas por parte de las mujeres no es tan diferente que el de los varones: estos se distribuyen mayoritariamente en las Ingenierías – 31% –, las Sociales y Administrativas – 28% – y las de la Salud – 19% –. En otras palabras, ambos géneros concentran a sus proporciones mayores en las mismas áreas aunque con distinto énfasis.

De la sección de este texto dedicada al origen social de los académicos, recordemos el ejercicio realizado para apreciar la movilidad en la escolaridad intergeneracional: es muy grande y resulta interesante observar si tiene variaciones entre las áreas de afiliación disciplinaria. En el cuadro 79 presentamos los resultados agregados de acuerdo a la escolaridad de los padres en dos grandes grupos. En el primero, agrupamos a los padres de los académicos cuando ninguno de los dos tuvo escolaridad superior. En el segundo, a los padres cuando al menos uno sí accedió a este nivel.

Según los resultados expuestos en el cuadro 79, el fenómeno de la movilidad escolar intergeneracional fue muy similar en esta escala de observación de las afiliaciones disciplinarias. No hay alguna en que se aprecie una espectacular diferencia. Más aún, si se estableciera una relación mecánica entre el origen social y la zona de formación, y se apostara a que el “mejor” origen social influye en la elección de una disciplina de las llamadas “puras y duras”, nuestra información lo refuta: es en las Ciencias Naturales y Exactas donde este tipo de disciplinas se concentran, como es el caso de la física, las matemáticas, la química... y, sin embargo, es el área que presenta la menor proporción de padres con escolaridad superior. Y la mayor proporción de padres con escolaridad avanzada – al menos uno de ellos – se presenta en el área que tiene mayor fama de estar integrada por disciplinas “aplicadas y blandas”, como la administración, el derecho y la contabilidad.

De nuevo, las relaciones mecánicas y simplificadoras no parecen ser pertinentes aunque hay que reconocer que nuestros indicadores, en este momento, son demasiado

gruesos tanto en lo que respecta al área de afiliación como en torno al origen social. Sin embargo, otro investigador – Jorge Bartolucci – ha sostenido en sus estudios, en contra de la corriente dominante que asocia el origen social como factor causal determinante de muchas cuestiones de la educación superior, que en este nivel las diferencias de origen se han atenuado bastante – en comparación con su impacto en los niveles básicos – y que hay que atender, entre otros aspectos, a la propia percepción de la trayectoria de los estudiantes cuando eligen sus áreas de afiliación de nivel superior.

CUADRO 79
DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS SEGÚN ÁREAS DE CONOCIMIENTO,
POR ESCOLARIDAD DE SUS PADRES AGREGADA

Áreas	Escolaridad de los Padres	
	Ninguno tuvo escolarización superior	Al menos uno tuvo escolarización superior
Ciencias Agropecuarias	67.4%	32.6%
Ciencias de la Salud	69.6%	30.4%
Ciencias Naturales y Exactas	71.7%	28.3%
Ciencias Sociales y Administrativas	69.7%	30.3%
Educación y Humanidades	67.5%	32.5%
Ingeniería y Tecnología	67.0%	33.0%

A diferencia de trabajos como los de Milena Covo, Bartolucci ha mostrado que la percepción de la propia trayectoria escolar previa, se correlaciona de manera mayor que las cuestiones de origen social en las decisiones estudiantiles. (Bartolucci, 1989 A y B), (Covo, 1990)

Ya tendremos ocasión, en el análisis de ciertas disciplinas específicas que se expone en este mismo capítulo, de volver sobre este asunto.

Hemos visto que la participación de los géneros en las diversas áreas de afiliación es variable, aunque el patrón de incorporación de la mujer a las actividades académicas, no es tan distinto al de los varones como suele suponerse. Por otra parte, el componente de movilidad intergeneracional aparece constante entre las áreas. Avancemos en la consideración del impacto de las afiliaciones disciplinarias en la fase de incorporación e iniciación en la actividad académica.

Incorporación e iniciación

La escolaridad máxima obtenida en el momento del primer contrato que, como se recordará, permite fijar el momento de la incorporación al cuerpo académico y el inicio

de la fase de iniciación en el oficio, es un asunto que importa poner en correspondencia con las agregaciones disciplinarias. En el cuadro 80 exponemos esta relación.

CUADRO 80
DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS SEGÚN ÁREAS DE CONOCIMIENTO
POR ESCOLARIDAD MÁXIMA EN LA INCORPORACIÓN
-PROPORCIONES-

Áreas	Sin Licen- ciatura	Con Licen- ciatura	Maestría	Doctorado	Especia- lización
Ciencias Agropecuarias (141)	29.8%	54.9%	10.7%	4.2%	0.4%
Ciencias de la Salud (757)	22.2%	56.3%	3.7%	0.9%	16.9%
Ciencias Naturales y Exactas (413)	60.3%	33.9%	4.1%	1.7%	-
Ciencias Sociales y Administrativas (1,031)	35.4%	56.5%	4.3%	2.0%	1.8%
Educación y Humanidades (258)	42.7%	42.6%	9.2%	3.8%	1.8%
Ingeniería y Tecnología (900)	38.0%	54.3%	4.7%	1.4%	1.6%
Total (3,500)	36.4%	52.1%	4.9%	1.8%	4.7%

Nota: Entre paréntesis los números absolutos de cada categoría.

Nuestros resultados son interesantes pues además de variaciones entre las áreas, encontramos que las diferencias no son fácilmente explicables. La mayor proporción de académicos incorporados sin estudios de licenciatura se encuentra en el área de Ciencias Naturales y Exactas: el 60.3%, mientras que la proporción del conjunto de la muestra en situación similar es del 36.4%, cifra relativamente similar a la de las Ingenierías y las Sociales y Administrativas. La proporción sin licenciatura en Educación y Humanidades tiende a ser alta y las menores se encuentran en las de la Salud y Agropecuarias.

Se afirma que en las ciencias Naturales y Exactas se concentran disciplinas con estructuras paradigmáticas más consolidadas y, por ende, con patrones de desarrollo más pautados. El dato de que más de la mitad de sus incorporados hayan obtenido su primer contrato sin haber concluido sus estudios de licenciatura, puede ser interpretado como algo contradictorio con esa concepción, pero sólo si la mirada es mecánica y superficial: tendremos que mirar más indicadores de la iniciación para hacernos una idea mejor fundada de este tema, pero vale la pena señalar desde ahora que, en México,

la obtención de la licenciatura –criterio establecido para todas las disciplinas con independencia de su campo temático y sus consecuencias en la aplicación social– tiene implicaciones diferentes: en ciertas profesiones, como las que se agrupan en las ciencias de la Salud, su obtención es ineludible para poder realizar ejercicio profesional, de tal suerte que los plazos entre la terminación de los estudios y la obtención del grado básico tiende a ser menor, so pena de no poder ni trabajar ni proseguir con el patrón formativo más frecuente: la especialización. Nótese que en las ciencias de la Salud tenemos la menor proporción de incorporados sin licenciatura y, sin duda, la mayor proporción de los que, al momento de su primer contrato como académicos, ya contaban con una especialización: si los sumamos, el 56.3% con licenciatura y el 16.9% con especialidad, tenemos al 73% que inician sus trayectorias académicas de este modo.

El impacto de las áreas de afiliación disciplinaria en los protocolos formativos será visible al considerar la escolaridad en 1992 y ponerla en relación con la inicial. Este tema lo atenderemos en su momento, pero es preciso acotar el sentido que la obtención de la licenciatura tiene en las áreas. Mientras en las de la Salud es requisito indispensable para la práctica profesional, en las Naturales y Exactas, sin una referencia profesional tan clara como la de los médicos, se puede postergar la obtención del título pues como matemático, físico o biólogo se puede avanzar en el espacio laboral educativo como “pasante”.

Veamos, ahora, sus antecedentes laborales previos al primer contrato como académicos. Lo haremos de una manera concentrada, mostrando las proporciones, en cada área, de los académicos que se incorporaron sin haber realizado antes ejercicio de su profesión, docencia en otro nivel educativo e investigación. Los datos constan en el cuadro 81.

Las incorporaciones sin haber tenido oportunidad de ejercer en la práctica sus conocimientos son significativas en el conjunto y en todas las áreas, pero sobresale la de las ciencias Naturales y Exactas. Si consideramos que es el área con menos componente de saberes profesionales clásicos, se entiende su proporción en este rubro y se complementa con su relativamente alta proporción de académicos con experiencia docente previa: cerca de la mitad no habían ejercido su profesión antes del primer contrato, pero a su vez, una proporción cercana a la mitad había tenido oportunidad de dar clases en otro nivel educativo antes de su incorporación. En la cuestión de los antecedentes docentes, también es de destacar el área de Educación y Humanidades, pues casi dos tercios de sus integrantes habían impartido clases antes de su primer contrato. En cuanto al ejercicio de su profesión, nuestro cuestionario –especialmente en esta área– pudo operar con limitaciones pues, en cierto sentido, el ejercicio profesional de muchas de las disciplinas ahí congregadas se concibe como la enseñanza. Las tres áreas con más elementos internos de carácter profesional típico, como son las Agropecuarias, las de la Salud y las Ingenierías muestran un comportamiento similar en cuanto a sus antecedentes en la docencia.

La experiencia previa en labores de investigación, como ya habíamos visto antes, es muy poco probable debido a los perfiles de reclutamiento predominantes en el nivel de licenciatura.

CUADRO 81
ANTECEDENTES LABORALES PREVIOS AL PRIMER CONTRATO,
POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO
-PROPORCIONES-

Áreas	Sin haber ejercido su profesión	Sin experiencia docente	Sin experiencia en investigación
Ciencias Agropecuarias (146)	30.8%	74.8%	87.1%
Ciencias de la Salud (798)	45.6%	71.5%	96.8%
Ciencias Naturales y Exactas (424)	58.3%	55.2%	92.1%
Ciencias Sociales y Administrativas (1,086)	30.4%	60.5%	91.8%
Educación y Humanidades (265)	32.5%	34.1%	88.0%
Ingeniería y Tecnología (938)	36.5%	65.4%	94.9%
Total (3,658)	38.6%	62.2%	93.3%

Nota: Entre paréntesis los números absolutos de cada categoría.

Una vez revisados los antecedentes formativos y laborales de nuestros colegas de acuerdo a sus áreas de afiliación disciplinaria, podemos abordar algunas cuestiones relacionadas con su iniciación como académicos. ¿Hubo variaciones, y de qué tipo, en sus condiciones formales de contrato inicial? ¿Cómo ocurrió su primer año como docentes en lo que concierne a su vinculación con un colega experimentado o como responsabilidad exclusiva individual? ¿Tuvieron, en el primer año, actividades laborales externas a la institución que los contrató y de qué tipo, en su caso?

Estas preguntas procuran advertir diferencias en los procesos de iniciación atribuibles a la afinidad disciplinaria en las áreas de conocimiento. Los datos al respecto se pueden observar en el cuadro 82.

Los colegas del área de ciencias Agropecuarias consiguieron, en proporción mayor al resto, contrataciones de carrera en sus incorporaciones, cuestión que puede estar en relación con el tipo de organización académica prevaleciente en las instituciones concentradas en estas carreras: solían ser atípicas, pues contaban con internados para

sus alumnos y con plantas académicas también concentradas. Si en esta consideración nos asiste la razón, del resto de las áreas sin esta peculiaridad sobresale la de ciencias de la Salud con la menor proporción y la de Naturales y Exactas con la mayor.

CUADRO 82
INICIACIÓN EN LA ACTIVIDAD ACADÉMICA, POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO
-PROPORCIONES-

Áreas	% de asistentes			
	% de contratos de carrera en la incorporación	de un profesor en su primer año como docentes	% con actividades laborales externas	% con ejercicio profesional simultáneo*
Ciencias Agropecuarias (146)	38.6%	34.7%	58.1%	71.1%
Ciencias de la Salud (798)	19.6%	46.6%	73.3%	75.0%
Ciencias Naturales y Exactas (424)	28.1%	40.9%	41.4%	35.4%
Ciencias Sociales y Administrativas (1,086)	25.4%	14.6%	73.3%	67.9%
Educación y Humanidades (265)	21.6%	24.4%	68.3%	42.9%
Ingeniería y Tecnología (938)	26.0%	17.7%	70.6%	72.5%
Total (3,658)	24.0%	26.6%	68.0%	66.5%

* La proporción de esta columna no refiere a los absolutos de cada área, sino al subconjunto de cada una que afirmó realizar actividades laborales externas. La proporción complementaria remite a otras actividades externas, tales como las de tipo académico y otras que tenían como función complemento de ingresos.

La cuestión del tipo de asociación durante el primer año para las labores docentes nos ha parecido muy importante como indicador de los procesos de iniciación: en ninguna de las áreas son mayoría los que estuvieron integrados como asistentes de un colega, pero tanto en las ciencias de la Salud como en las Naturales y Exactas – y aún en las Agropecuarias – podemos advertir proporciones significativas si las comparamos con las que consiguen los que pertenecen a las Sociales y Administrativas o las Ingenierías. En estos campos, al parecer, la expansión y su propia manera de concebir

la vinculación académica hacen que más de cuatro quintas partes de sus integrantes inicien sus labores académicas aislados, bajo su propia responsabilidad.

La no exclusividad en el trabajo académico desde la iniciación se presenta con mayor fuerza en las de la Salud, las Sociales y las Ingenierías, confirmando esta tendencia que el tipo de actividades externas a las académicas fueron de tipo profesional.

Aún en este nivel tan general de agregación disciplinaria, se pueden advertir variaciones en la modalidad de la vinculación con la actividad académica desde sus primeros pasos. Dado que la continuidad entre el primer contrato y la situación actual es invariante entre las áreas, podemos dar un paso más en este análisis: ¿cómo son, agregados por áreas, nuestros académicos en 1992, cómo perciben su situación y qué preferencias tienen?

Situación en 1992

No hay duda que un aspecto interesante de la afiliación disciplinaria, así sea en un nivel de agregación relativamente alto como el que estamos empleando, es el que atiende a los patrones formativos observables al comparar la escolaridad en la incorporación y la lograda en el momento de la entrevista. Sería esperable que en las áreas cuyos componentes de saberes profesionales son predominantes, advirtiéramos tendencias formativas distintas a las áreas más asociadas y constreñidas a los linderos de las actividades académicas.

Como resulta claro al considerar los datos del cuadro 83, las distribuciones de los grados alcanzados en 1992 permiten sostener no sólo la diversidad entre áreas, sino el probable impacto atribuible a las disciplinas en su comportamiento. En el área de ciencias Naturales y Exactas, la mitad de sus integrantes ha logrado maestría o doctorado en 1992. Si a estos tipos de posgrados clásicos los consideramos agregados en el resto de las áreas, obtenemos, de manera decreciente, 35% en Agropecuarias, 33% en Educación y Humanidades, 21% en Sociales y Administrativas, 19% en Ingenierías y 17% en las ciencias de la Salud.

Si nos concentramos en los que han obtenido doctorado, el 18% de los colegas de Naturales y Exactas sólo tiene parangón con el 10.5% de Educación y Humanidades pues rebasa ligeramente al 10%: en las restantes áreas se trata de una modalidad muy poco frecuente.

Si se vuelven los ojos al cuadro 80, encontraremos que de todas las áreas consideradas, la de las Naturales y Exactas – en la incorporación – concentró al 60.3% en el rubro de colegas sin licenciatura. A través de sus trayectorias, en 1992 han modificado fuertemente su perfil, pero lo hacen orientados por el protocolo más tradicional de los grados académicos no profesionalizantes, esto es, uno de cada dos es maestro o doctor. En alto contraste, las ciencias de la Salud que, al incorporar a sus integrantes, presentaban tan sólo a un 22% sin licenciatura, han evolucionado prefiriendo la

modalidad de las especializaciones: 37% en 1992 y aunque su proporción con maestrías y doctorados no es menor – 17% –, como tendencia general no parece ser la dominante.

CUADRO 83
ESCOLARIDAD ALCANZADA EN 1992, POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO
-PROPORCIONES-

Áreas	Sin Licenciatura	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Especialización
Ciencias Agropecuarias (146)	2.8%	48.8%	30.2%	5.1%	13.1%
Ciencias de la Salud (798)	1.0%	44.5%	14.2%	3.2%	37.0%
Ciencias Naturales y Exactas (424)	3.9%	43.7%	32.4%	18.0%	2.0%
Ciencias Sociales y Administrativas (1,086)	4.8%	60.8%	17.7%	3.2%	13.5%
Educación y Humanidades (265)	11.1%	49.3%	22.0%	10.5%	7.1%
Ingeniería y Tecnología (938)	5.1%	65.9%	16.5%	2.0%	10.4%
Total (3,658)	4.3%	55.3%	19.2%	5.2%	16.0%

Aparecen, de manera general, dos grandes tendencias: la de los posgrados de índole más académica que remata en el doctorado, y la de la licenciatura combinada con las especializaciones. En el primer caso, ubicamos a las Naturales y Exactas y a Educación y Humanidades. Con cierta tendencia hacia la primera, pero con impacto relevante en las especializaciones se encuentran las Agropecuarias. Las de la Salud, Sociales y Administrativas e Ingenierías son ubicables en la segunda modalidad tendencial.

Como factores intervinientes en estas tendencias no podemos afirmar la exclusividad de la afiliación disciplinaria, pero sin su consideración, así sea como uno entre varios factores, no es posible su comprensión.

Demos una mirada a las condiciones de trabajo en 1992, así como al tipo de actividades que realizan nuestros colegas ordenados de acuerdo a su afiliación en las áreas de conocimiento.

Si nuestro análisis parte del hecho de que las áreas de conocimiento se distribuyen de manera variable, pero siempre con presencia considerable, entre los tres sectores y los periodos de incorporación, los datos que se ofrecen en el cuadro 84 fortalecen la importancia de considerar la afiliación disciplinaria como un elemento sumamente importante en el análisis del cuerpo académico.

CUADRO 84

CONDICIONES DE TRABAJO Y ACTIVIDADES EN 1992, POR ÁREA DE CONOCIMIENTO
-PROPORCIONES-

Áreas	% de tiempos completos	% que realiza investigación	% que ejerce su profesión simultáneamente a su trabajo académico
Ciencias Agropecuarias (146)	62.2%	63.9%	55.3%
Ciencias de la Salud (798)	32.3%	48.7%	70.2%
Ciencias Naturales y Exactas (424)	61.3%	76.1%	40.1%
Ciencias Sociales y Administrativas (1,086)	35.5%	44.2%	68.8%
Educación y Humanidades (265)	33.9%	59.6%	67.0%
Ingeniería y Tecnología (938)	42.8%	39.7%	62.8%
Total (3,658)	40.6%	49.6%	63.5%

Aún en este nivel de heterogeneidad contenido en las áreas de conocimiento de ANUIES, podemos apreciar el contraste tan claro entre las Naturales y Exactas y las de la Salud: en estas últimas, los tiempos completos son mucho menores así como la proporción de sus integrantes que afirma realizar, en 1992, labores de investigación; la situación se invierte al considerar el ejercicio profesional simultáneo, pues mientras la gran mayoría de los afiliados al área de la Salud lo realiza, en el caso de las Naturales y Exactas la proporción es menor considerablemente.

Es menester reconocer que hay comportamientos que no tienen la claridad del contraste señalado, como es el caso de las Agropecuarias o, en este cuadro, el de las Humanidades y Educativas. El asunto no es probar la exclusividad o predominancia de un factor – como es la afiliación disciplinaria – en un asunto tan complejo como el que hemos expuesto en este libro; sería contradictorio con la estrategia analítica adoptada y con el reconocimiento de los límites de nuestra aproximación, por cierto inevitables en todo trabajo de investigación. Nuestro argumento, más bien, es a favor de la consideración del factor disciplinario como uno de los componentes imprescindibles en la reconstrucción comprensiva del cuerpo académico, así como en el diseño de estrategias para su desarrollo.

CUADRO 85
MODALIDAD DE VINCULACIÓN ACADÉMICA QUE SE PREFERIRÍA, POR ÁREA DE CONOCIMIENTO
-PROPORCIONES-

Áreas	Exclusivamente investigación	Exclusivamente docencia	Exclusivamente ejercicio profesional	Investigación y docencia	Docencia e investigación	Ejercicio profesional y labores académicas	Labores académicas y ejercicio profesional
Ciencias Agropecuarias (146)	7.4%	6.0%	1.4%	36.6%	21.3%	16.3%	11.0%
Ciencias de la Salud (798)	3.7%	6.8%	1.1%	20.6%	18.3%	27.4%	22.1%
Ciencias Naturales y Exactas (424)	4.3%	4.2%	2.1%	57.5%	19.7%	6.9%	5.3%
Ciencias Sociales y Administrativas (1,086)	5.2%	6.3%	1.9%	25.3%	12.4%	34.3%	14.6%
Educación y Humanidades (265)	4.1%	7.3%	1.0%	46.0%	27.5%	8.9%	5.2%
Ingeniería y Tecnología (938)	5.6%	5.8%	2.0%	21.3%	16.5%	33.2%	15.6%
Total (3,658)	4.9%	6.1%	1.7%	29.0%	17.1%	26.7%	14.6%

Pensamos que la propia percepción de los académicos entrevistados apoya esta condición de análisis favorable a la diversidad impactada por las afiliaciones disciplinarias. En el cuadro 85 mostramos qué alternativas elegirían de estar en sus manos adherirse a una modalidad de vinculación académica.

Como en nuestro cuestionario se ofrecieron 7 opciones y son 6 áreas de conocimiento, la matriz de la relación contiene 42 casillas, mismas que se exponen en el cuadro 85. Un modo de simplificar la observación es conjuntar, por un lado, a los que optarían por investigación o docencia y cualquiera de sus combinaciones. Por el otro lado, agrupar a los que desearían realizar sólo trabajo profesional, o que optarían por cualquiera de sus modalidades de combinación con las labores académicas. La información, se encuentra en el cuadro 86.

CUADRO 86
SÍNTESIS DE MODALIDADES DE VINCULACIÓN PREFERIBLES,
POR ÁREA DE CONOCIMIENTO
-PROPORCIONES-

Áreas	Docencia o investigación, o su combinación	Ejercicio profesional o su combinación con labores académicas
Ciencias Agropecuarias (146)	71.3%	28.7%
Ciencias de la Salud (798)	49.4%	50.6%
Ciencias Naturales y Exactas (424)	85.7	14.3%
Ciencias Sociales y Administrativas (1,086)	49.2%	50.8%
Educación y Humanidades (265)	84.9%	15.1%
Ingeniería y Tecnología (938)	49.2%	50.8%
Total (3,658)	57.0%	43.0%

Así concentrada la mirada, tenemos tres áreas de conocimiento cuyos integrantes preferirían concentrarse en la especificidad de las labores académicas como tendencia mayoritaria: en las Naturales y Exactas el 86%, en las Educativas y Humanidades el 85% y en las Agropecuarias el 71%. En las restantes, se dividen casi por mitad, teniendo la referencia al trabajo profesional un peso ligeramente mayor.

Aún con el grado de heterogeneidad contenido en las áreas, hay diversidad ordenada de manera comprensible y en éllo contribuye, sin duda, la referencia a la disciplina de origen y sus procesos internos de socialización que derivan en sistemas orientadores diferentes.

Por último, para cerrar esta parte del capítulo en que la observación de la afiliación disciplinaria ha sido trabajada por grandes áreas, consideremos la relevancia de los ingresos por sus actividades académicas. Lo haremos conjuntando tres grupos tal y como se realizó en el capítulo destinado a la exploración de tipos de académicos. (ver cuadro 68)

De nuevo, al mirar los resultados expuestos en el cuadro 87, se aprecia claramente que la relevancia de los ingresos académicos es distinta entre las áreas. El énfasis en la importancia de los ingresos académicos se vuelve a presentar, de manera predominante, en las Naturales y Exactas y en Educación y Humanidades. En el área de las ciencias de la Salud encontramos la proporción menor de los que afirman que los ingresos por la actividad académica son cruciales en sus presupuestos.

Antes de intentar hacer un resumen de lo hallado a través de este ejercicio, vale la pena atender no ya a este tema mediante agregaciones, sino a través de una serie de disciplinas específicas, delimitadas por su nombre propio, con el fin de someter a una prueba más fina la idea central del capítulo: la afiliación disciplinaria es un elemento muy relevante en la comprensión de la diversidad observable en el cuerpo académico que estudiamos.

CUADRO 87
RELEVANCIA ECONÓMICA DE LOS INGRESOS ACADÉMICOS EN RELACIÓN A LOS
INGRESOS TOTALES, POR ÁREA DE CONOCIMIENTO
-PROPORCIONES-

Áreas	Relevancia de los ingresos		
	Fuente	Media	Baja
Ciencias Agropecuarias (146)	64.5%	18.7%	16.7%
Ciencias de la Salud (798)	36.9%	15.2%	47.9%
Ciencias Naturales y Exactas (424)	80.5%	6.8%	12.7%
Ciencias Sociales y Administrativas (1,086)	41.7%	13.0%	45.4%
Educación y Humanidades (265)	75.2%	9.5%	13.3%
Ingeniería y Tecnología (938)	51.4%	12.8%	35.7%
Tótal (3,658)	51.0%	12.7%	35.3%

La aproximación por disciplinas específicas

En esta sección ya no trabajaremos mediante áreas de conocimiento, sino que nos ubicaremos en otro nivel de análisis, más concreto y que, como enseñaba Aristóteles hace milenios, nos hace ganar en comprensión e, inversamente, reduce la extensión de aplicabilidad de los resultados.

Además de pasar al nivel de las disciplinas específicas, esta aproximación es más estricta que la anterior pues operamos con el criterio de considerar, exclusivamente, a los académicos en que coincidiese la disciplina de formación – a nivel licenciatura – con la denominación disciplinaria de la unidad de adscripción laboral en la que en 1992 trabajaba como académico. Esta condición de continuidad entre la disciplina de formación básica y el ambiente institucional de adscripción nos permite tener mayor certeza de que cada individuo ha estado expuesto al impacto de las mismas especificidades disciplinarias tanto al iniciar su formación como en su espacio laboral actual. De este modo, y sólo para ejemplificar, estudiaremos como afiliados a la física a quienes estudiaron esa ciencia en su licenciatura y, además, se encuentran laborando en una facultad, escuela o departamento de física.

Ha habido, en contraste con el ejercicio anterior, un cambio de escala de observación y un criterio de continuidad en la afiliación disciplinaria más fuerte. Obviamente, por el cambio de criterio, no toda la muestra será atendida, debido a que una cantidad importante de los colegas entrevistados fueron formados en una disciplina y laboran, hoy, en una entidad institucional cuya denominación disciplinaria no coincide con la primera. La cantidad de registros en que se cumplía el criterio de correspondencia entre formación básica y afiliación disciplinaria laboral fue de 2,171, esto es, 57.7% del total.

Como es de sobra conocido, la variedad de denominaciones de los estudios de licenciatura así como de las entidades institucionales de adscripción disciplinaria es muy diversa, cuestión que generó una serie muy grande de disciplinas a atender. Procedimos, en consecuencia, a determinar un criterio cuantitativo de casos suficientes para poder realizar el análisis y, a su vez, intentamos que las disciplinas seleccionadas se distribuyeran de una manera interesante entre las áreas de conocimiento de ANUIES, esto es, que tuviésemos al menos dos en cada una y, de preferencia, conteniendo algún contraste interno en sus características.

Con base en estas decisiones de trabajo, que a nuestro juicio mejoran –sin agotar– las condiciones para un análisis más fino del impacto de las afiliaciones disciplinarias en las trayectorias académicas, las disciplinas o campos del saber humano especializados que entrarán en el análisis son las siguientes:

CUADRO 88
DISTRIBUCIÓN DE ACADÉMICOS EN LAS DISCIPLINAS CONSIDERADAS Y
PROPORCIONES DE CASOS DE CORRESPONDENCIA ENTRE FORMACIÓN BÁSICA Y
AFILIACIÓN LABORAL ACADÉMICA

Disciplinas	Total de casos por formación básica	Casos con correspondencia	% de casos con correspondencia
Agronomía	54	35	64.8%
Veterinaria y Zootecnia	81	70	86.4%
Enfermería	49	47	95.9%
Medicina y Cirugía	441	390	88.9%
Biología y Ecología	126	72	57.1%
Física	111	58	52.3%
Matemáticas y Estadística	86	57	66.3%
Administración	149	69	46.3%
Contaduría	163	121	74.2%
Derecho	187	125	66.8%
Economía	167	97	58.1%
Educación	39	21	53.8%
Filosofía	41	22	53.7%
Ing. Civil	98	43	43.9%
Ing. Electrónica y Computación	94	46	48.9%
Ing. Mecánica y Eléctrica	165	91	55.2%
Total	2,051	1,364	66.6%

Del Área de Ciencias Agropecuarias serán consideradas **Agronomía y Veterinaria y Zootecnia**. Del Área de Ciencias de la Salud, observaremos a la **Enfermería y Medicina y Cirugía**. Como parte de las Ciencias Naturales seleccionamos **Biología y Ecología** y a la **Física**, y como representante de las Exactas a las **Matemática y Estadística**. Del conjunto de las Sociales y Administrativas, estudiaremos a **Administración y Contaduría** por un lado, y al **Derecho y la Economía y Desarrollo** por el otro. En Educación y Humanidades entran **Educación y Filosofía** y, por último, en

lo que toca al Área de Ingeniería y Tecnología serán tratadas **Ingeniería Civil, Electrónica y Computación y Mecánica y Eléctrica**. En total, son 16 disciplinas específicas.

Además de ofrecer el listado de campos específicos del conocimiento que serán trabajados en esta parte del libro, el cuadro 88 nos presenta la información del total de registros y los absolutos y relativos de los casos con correspondencia entre estudios y ubicación laboral disciplinaria. Como se puede apreciar, hay ciertos campos del conocimiento que tienden más a la concentración que a la dispersión cuando son organizados en las instituciones: tal es el caso de los que estudiaron Enfermería, Medicina, Veterinaria y Contaduría pues en mayor proporción los hallamos laborando en sitios institucionales con esas mismas denominaciones. Las demás disciplinas, en mayor o menor medida, se dispersan en campos afines o como colaboradores en áreas diferentes.

Distribución sectorial y por periodos de incorporación

A partir de este momento, trabajaremos con los 1,364 casos en los que ocurre la correspondencia y de acuerdo a su distribución disciplinaria. Demos cuenta, de manera breve, de su distribución sectorial y por periodo de incorporación.

En el cuadro 89 se encuentra la distribución sectorial de las disciplinas seleccionadas, información que ofrecemos para que el lector tenga una idea de esta distribución, pero de la cual no se debe inferir que así se distribuyan las disciplinas – en sentido propio – en los sectores, pues hemos hecho uso de un criterio de correspondencia entre formación de licenciatura y afiliación laboral disciplinaria que sesga considerablemente la información. El ejercicio tiene sentido para la exploración del impacto de la afiliación disciplinaria y conviene advertir la distribución entre sectores en ese mismo nivel de análisis, y no extrapolarlo para caracterizar la composición interna de los sectores en cuanto a disciplinas ni, por supuesto, de la muestra en su conjunto.

En el cuadro 89 puede verse que, naturalmente con mayor peso en el sector de universidades públicas debido a su tamaño, contamos con distribución de académicos entre los sectores. Salvo en el caso de las Agropecuarias y las Humanidades, en los institutos tecnológicos públicos tenemos colegas en las diferentes áreas. En el caso de las instituciones privadas, hay vacíos en Veterinaria, Enfermería, Biología y en Educación.

En lo que toca a los periodos, como se puede apreciar en el cuadro 90, encontramos que para todas las disciplinas su proporción más alta se presenta en el tercer periodo, el de la máxima expansión. Este es un dato relevante para el ejercicio que estamos desarrollando pues todas las disciplinas consideradas acusan el impacto del periodo de expansión acelerada en sus contrataciones.

CUADRO 89
DISTRIBUCIÓN DE LAS DISCIPLINAS SELECCIONADAS
POR SECTOR DE ADSCRIPCIÓN EN 1992

Disciplinas	Universidades Públicas		Institutos Tecnológicos Públicos		Instituciones Privadas		Total	
Agronomía	34	3.2%	–	–	1	0.9%	35	2.6%
Veterinaria y Zootecnia	70	6.4%	–	–	–	–	70	5.1%
Enfermería	45	4.2%	2	1.2%	–	–	47	3.4%
Medicina y Cirugía	364	33.2%	26	16.1%	2	1.9%	392	28.7%
Biología y Ecología	62	5.6%	10	6.2%	–	–	72	5.3%
Física	48	4.4%	7	4.3%	3	2.9%	58	4.2%
Matemáticas y Estadística	41	3.7%	5	3.1%	11	10.6%	57	4.2%
Administración	22	2.0%	24	15.0%	23	22.2%	69	5.1%
Contaduría	95	8.6%	6	3.8%	20	19.2%	121	8.9%
Derecho	112	10.2%	2	1.2%	11	10.6%	125	9.2%
Economía	61	5.6%	20	12.4%	16	15.4%	97	7.0%
Educación	21	2.0%	–	–	–	–	21	1.5%
Filosofía	20	2.0%	–	–	2	1.9%	22	1.6%
Ing. Civil	35	3.2%	3	1.9%	5	4.8%	43	3.1%
Ing. Electrónica y Computación	11	0.1%	29	18.0%	6	5.8%	46	3.4%
Ing. Mecánica y Eléctrica	60	5.6%	27	16.8%	4	3.8%	91	6.7%
Total	1,101	100%	161	100%	104	100%	1,366	100%

Al igual que en el caso de los sectores, debemos advertir al lector que estos datos no son extrapolables a las disciplinas en su sentido más amplio ni a su distribución por periodos, dado que estamos operando con una subpoblación a la que se le ha controlado por una característica restrictiva: correspondencia entre formación de licenciatura y afiliación laboral en las instituciones, cuestión que no es un atributo deseable ni necesario para realizar una clasificación por disciplinas. A nosotros nos parece conveniente para enfatizar la mayor probabilidad del impacto de la afiliación disciplinaria en las trayectorias, pero esta es una necesidad de la investigación y como tal ha de tomarse.

Una vez hecha esta advertencia, y luego de juzgar que a todas las disciplinas que estamos considerando les es común haber incorporado a la proporción mayor de sus intergantes en el tercer periodo, debemos distinguir algunos aspectos. Nueve de ellas logran, en el tercer periodo, proporciones cercanas o un poco superiores a los dos tercios y algunas se acercan o superan las tres quintas partes. A los conjuntos de académicos afiliados a estos nueve campos del conocimiento les caracteriza una fuerte concentración de sus contratos

entre 1970 y 1985. Otras seis incorporaron en este periodo a casi o un poco más de la mitad de sus agremiados. La proporción más baja entre las disciplinas estudiadas correspondiente a ese periodo se encuentra en Filosofía y la mayor en el decenio anterior corresponde a los físicos.

CUADRO 90
DISTRIBUCIÓN DE LOS ACADÉMICOS, POR DISCIPLINAS SELECCIONADAS,
SEGÚN, PERIODO DE INCORPORACIÓN
-PROPORCIONES-

Disciplinas	Hasta 1959	1960-1969	1970-1985	1986-1992	No se sabe	Totales	
Agronomía	0.9%	12.0%	68.0%	17.4%	1.8%	35	100%
Veterinaria y Zootecnia	-	9.9%	56.8%	29.6%	3.7%	70	100%
Enfermería	-	5.3%	52.4%	30.5%	11.8%	47	100%
Medicina y Cirugía	2.8%	15.9%	64.4%	14.5%	2.4%	392	100%
Biología y Ecología	2.8%	5.3%	72.3%	17.5%	2.2%	72	100%
Física	3.4%	33.4%	47.3%	14.4%	1.4%	58	100%
Matemáticas y Estadística	-	1.8%	77.6%	17.5%	3.1%	57	100%
Administración	-	1.5%	59.8%	29.3%	9.5%	69	100%
Contaduría	1.2%	4.9%	50.0%	35.7%	8.3%	121	100%
Derecho	2.9%	7.4%	62.5%	26.0%	1.2%	125	100%
Economía	2.0%	7.4%	63.9%	25.9%	0.7%	97	100%
Educación	-	-	75.5%	21.6%	2.9%	21	100%
Filosofía	9.1%	9.1%	39.9%	36.6%	5.3%	22	100%
Ing. Civil	-	17.6%	60.2%	20.3%	1.9%	43	100%
Ing. Electrónica y Computación	-	17.7%	51.1%	26.8%	4.4%	46	100%
Ing. Mecánica y Eléctrica	1.1%	8.9%	72.7%	12.1%	5.2%	91	100%
Total	25 1.9%	148 11.1%	845 63.2%	295 22.2%	22 1.6%	1,336 100%	

Podemos afirmar que, aunque de modo desigual, los 16 campos de afiliación han sido afectados por la expansión acelerada de los puestos académicos advertida para el nivel nacional; no hay ninguna que se escape de modo nítido de este fenómeno, esto es, que el grueso de sus incorporaciones hubiese ocurrido antes de 1970. De nuevo, los físicos con más de un tercio y los matemáticos con cerca del 20%, son los grupos que tienen más proporción de primeros contratos previos a los setenta, grupo al que debemos añadir a las dos primeras ingenierías del cuadro 90. El resto de las disciplinas ronda al 10% de incorporaciones previas al tercer periodo.

Así las cosas en cuanto a la distribución sectorial y temporal de los grupos de académicos afiliados a las disciplinas seleccionadas, procedamos a la consideración de varios aspectos de sus trayectorias.

Género y origen social

Nuestra forma de acercarnos al origen social es bastante inicial, pues descansa en la comparación intergeneracional de escolaridad. Como se puede observar en el cuadro 91, todas las agrupaciones por disciplinas registran el efecto de la movilidad escolar intergeneracional de la que ya hemos dado cuenta en varias partes del libro, pues en todos los casos más de la mitad de los académicos son hijos de padres que no tuvieron acceso a la educación superior. Dicho esto, vale la pena apreciar las diferencias pues, a pesar de su nivel inicial de acercamiento, refutan considerablemente ciertos supuestos que se emplean en torno a los académicos. Entre otros, el que sostiene que la mayor escolaridad de los padres es un factor de impulso a la elección de disciplinas consideradas "duras" por los más cultos, o "difíciles" y de "mal futuro económico" en su versión más colquial.

CUADRO 91
DISTRIBUCIÓN POR GÉNERO Y ESCOLARIDAD DE LOS PADRES, POR DISCIPLINAS
-PROPORCIONES-

Disciplinas	Género		Escolaridad de Padres	
	Masculino	Femenino	Ninguno con Educación Superior	Alguno o ambos con Educación Superior
Agronomía	96.4%	3.6%	84.0%	16.0%
Veterinaria y Zootecnia	78.5%	21.5%	67.7%	32.3%
Enfermería	1.8%	98.2%	83.9%	16.1%
Medicina y Cirugía	79.7%	20.3%	64.1%	35.9%
Biología y Ecología	56.3%	43.7%	58.0%	42.0%
Física	84.6%	15.4%	72.7%	27.3%
Matemáticas y Estadística	71.7%	28.3%	74.0%	26.0%
Administración	53.7%	46.3%	67.1%	32.9%
Contaduría	67.9%	32.1%	75.2%	24.8%
Derecho	81.3%	18.7%	69.6%	30.4%
Economía	78.0%	22.0%	67.2%	32.8%
Educación	64.3%	35.7%	72.0%	28.0%
Filosofía	75.5%	24.5%	68.9%	31.1%
Ing. Civil	92.3%	7.7%	69.6%	30.4%
Ing. Electrónica y Computación	83.7%	16.3%	68.5%	31.5%
Ing. Mecánica y Eléctrica	96.9%	3.1%	80.2%	19.8%

Las disciplinas que en nuestros datos registran mayor proporción de padres con escolaridad superior son, en orden decreciente: Biología y Medicina – superando a un tercio de sus integrantes – y Administración, Economía y Veterinaria – muy cerca de alcanzar a la tercera parte –. Al menos, en el conjunto de campos con mayor cantidad de académicos que provienen de padres con experiencia en educación superior no se cumple la suposición señalada, pues queda conformado por un par de disciplinas de las que se catalogan como “duras” y el resto son profesiones, así sean tan competidas como Medicina y Administración.

En el cuadro hemos hecho una síntesis del factor de la escolaridad de los padres, pero para contribuir a aclarar que el asunto es más complejo, viene bien un dato adicional: los académicos que son hijos de familias en que *ambos* padres tuvieron educación superior cuentan con las siguientes proporciones en orden decreciente: Derecho (14%), Economía y Filosofía (11.6% cada una), Medicina (11.3%) y Biología y Administración con el 10% cada una. En el resto, las proporciones son bastante menores al 10% y se concentran alrededor del 5% y menos. Más aún, y para constatar que la realidad es mucho más compleja y creativa que nuestras propuestas, sobre todo cuando no se fundan más que en apariencias tenues, el campo de conocimientos que congregó a una mayor proporción de académicos cuyos padres, ambos, cursaron estudios universitarios, resultó ser Música. Bienvenida la certeza de la complejidad y, por supuesto, en buenahora que hay música y quiénes la cultivan.

En el mismo cuadro 91 están expuestos los datos al respecto de la variación por género en las diversas disciplinas. Todas, salvo Enfermería, son predominantemente masculinas, misma especialidad en la que se encuentra la mayor proporción de concentración de un sólo género – el femenino – en la composición del grupo de académicos que estudiamos: 98.2%.

Las disciplinas en que hallamos un mayor balance entre los géneros, aún cuando no contradice el predominio masculino, son Administración, Biología y Educación. En Contaduría casi alcanzan las mujeres a significar un tercio del grupo y en las restantes, la participación femenina es menor.

Sólo para insistir en la diferencia ya asentada, en la sección anterior, entre las proporciones internas en las disciplinas y la distribución de las mujeres entre las diversas disciplinas, tómese en cuenta que en Enfermería tenemos al 98.2% como distribución interna, que en números absolutos significan 44 mujeres. En Medicina, con una proporción interna mucho menor – 20.3% –, los absolutos de la participación de la mujer son 78.

Escolaridad en la incorporación y en 1992

Resulta interesante reconstruir, a través de las disciplinas seleccionadas y a sabiendas del impacto que la expansión tuvo en ellas, los niveles formativos con los que iniciaron sus trayectorias y ponerlos en correspondencia con los obtenidos en 1992. Veamos primero, en el cuadro 92, los correspondientes al momento del primer contrato como académicos.

CUADRO 92
ESCOLARIDAD MÁXIMA EN EL PRIMER CONTRATO, POR DISCIPLINAS SELECCIONADAS
-PROPORCIONES-

Disciplinas	Sin				Especialidad
	Licenciatura	Licenciatura	Maestría	Doctorado	
Agronomía	25.2%	54.7%	18.4%	1.8%	–
Veterinaria y Zootecnia	38.0%	48.5%	8.9%	3.7%	0.9%
Enfermería	46.6%	51.9%	–	–	1.5%
Medicina y Cirugía	13.0%	49.5%	3.7%	1.6%	32.2%
Biología y Ecología	62.5%	30.3%	4.5%	2.8%	–
Física	66.4%	28.7%	2.9%	2.0%	–
Matemáticas y Estadística	88.7%	8.8%	1.2%	1.3%	–
Administración	31.1%	65.4%	1.8%	1.1%	0.6%
Contaduría	19.5%	74.3%	0.9%	2.4%	2.9%
Derecho	11.1%	82.4%	2.9%	1.2%	2.3%
Economía	41.1%	46.2%	8.1%	3.7%	0.9%
Educación	56.0%	28.3%	9.6%	6.0%	–
Filosofía	26.5%	51.2%	9.6%	12.7%	–
Ing. Civil	26.5%	66.0%	4.4%	–	3.1%
Ing. Electrónica y Computación	50.9%	42.3%	3.3%	–	3.5%
Ing. Mecánica y Eléctrica	39.0%	56.8%	3.2%	–	1.0%

¿Qué significa que la mayor proporción de los académicos que iniciaron sus trayectorias sin haber obtenido la licenciatura se concentran en Matemáticas, Física y Biología? ¿Qué significa, a su vez, que las disciplinas con menor proporción de incorporaciones sin la licenciatura sean Derecho, Medicina y Contaduría? A nuestro juicio, no quiere decir que los procesos de incorporación a la actividad académica sean “mejores” en las segundas que en las primeras, sino que la obtención de la licenciatura en el caso de las ciencias concentradas en la actividad académica tiene otro sentido – y por tanto otro ritmo de obtención – que en el caso de los saberes con directa aplicación en los mercados profesionales exteriores.

No son mejores ni peores, sino distintos y en esto radica la importancia de realizar la aproximación que exponemos. De nuevo, apostar toda la fuerza de la interpretación a un sólo factor es incorrecto. Los procesos de iniciación, como veremos adelante, son distintos, porque la lógica de incorporación a la actividad académica no tiene ni la misma dirección ni, por ende, protocolos similares por más que la visión homogeneizante haya predominado durante varias décadas en la comprensión del cuerpo académico. La forma real de conformar los diversos segmentos del cuerpo académico y, en consecuencia, de construir los espacios ocupacionales ha sido muy diversa, pero no al punto de hacer de cada cual un caso singular en extremo: no; entre otros factores que permiten apreciar regularidad y organización diferenciada han actuado las afiliaciones disciplinarias.

Teniendo presentes los datos de la escolaridad en la incorporación, comparémoslos con la escolaridad en 1992 que aparece en el cuadro 93.

CUADRO 93
ESCOLARIDAD MÁXIMA EN 1992, POR DISCIPLINAS SELECCIONADAS
-PROPORCIONES-

Disciplinas	Sin Licenciatura	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Especialidad
Agronomía	3.6%	60.9%	27.5%	2.4%	5.6%
Veterinaria y Zootecnia	1.2%	44.2%	31.1%	-	23.5%
Enfermería	3.9%	79.2%	1.8%	-	15.0%
Medicina y Cirugía	-	26.7%	13.3%	2.9%	57.1%
Biología y Ecología	3.0%	38.3%	41.5%	16.8%	0.4%
Física	1.2%	33.0%	33.9%	32.0%	-
Matemáticas y Estadística	12.4%	26.8%	35.0%	23.4%	2.3%
Administración	3.9%	70.1%	9.5%	2.4%	14.1%
Contaduría	2.9%	73.9%	8.4%	-	14.8%
Derecho	-	67.9%	20.4%	-	11.7%
Economía	2.1%	43.3%	26.4%	10.6%	17.6%
Educación	15.2%	54.4%	18.7%	-	11.7%
Filosofía	2.9%	67.7%	12.0%	17.4%	-
Ing. Civil	6.4%	60.1%	9.6%	-	24.0%
Ing. Electrónica y Computación	2.2%	66.7%	16.6%	4.5%	10.1%
Ing. Mecánica y Eléctrica	1.1%	82.8%	9.3%	-	6.8%

El nivel de estudios luego de la trayectoria ha variado, pero no de manera homogénea entre las disciplinas como resultaría esperable desde la percepción del nulo juego de las afiliaciones disciplinarias en la conformación del cuerpo académico. Las disciplinas que incorporaron con menos rigor a sus académicos, tomando como parámetro la obtención de la licenciatura, tienen hoy las siguientes características: Matemáticas, 58% de sus integrantes con posgrado; Física, 66% con posgrado y Biología concentra en este nivel al 58%. Mientras tanto, el polo opuesto en la incorporación, esto es: Derecho, Medicina y Contaduría, tienen con posgrado distinto a la especialidad al 20.4%, 14% y 8.4% respectivamente. Ante esta información no es válido volver a los supuestos derivados de la simplificación que conducirían a decir que ahora las tres primeras están "bien" y las otras "mal".

A nuestro entender, tanto en sus incorporaciones como en la evolución formativa, los comportamientos de las disciplinas muestran racionalidad, esto es, concordancia con los sistemas de orientación derivados de los campos específicos del conocimiento que cultivan y con las tradiciones que en nuestra sociedad se han consolidado para su desarrollo. Ambos factores están presentes en la modulación de las trayectorias académicas y esto es prueba clara de que los establecimientos, a pesar de intentar en muchos casos homogeneizar las condiciones para el trabajo académico, han tenido que ser sometidos a ajustes en las prácticas pues no están en relación con "trabajo humano indiferenciado" sino con mujeres y hombres con referentes de orientación diversos.

Si a esto añadimos las grandes variaciones de contexto general en el país durante los treinta años pasados, y las derivadas de la inestabilidad variable de los establecimientos y sus contextos locales, podemos apreciar, en toda su estrechez, la poca fertilidad analítica y política de las propuestas homogeneizadoras.

Sean de cualquier signo estas últimas, esto es, ya sea que reduzcan todo a un problema de recursos o, en el otro polo, que simplifiquen su comprensión por la imposición a-histórica de un modelo abstracto, a pesar de su aparente discrepancia, son profundamente similares: no reconocen la diversidad de las situaciones y la complejidad de los procesos.

En todo caso, atentos a la diversidad y a sus múltiples factores, el reto de una nueva organización de la actividad académica en México, debe tomar en cuenta su génesis y evolución para abrir periodos de transición que permitan adoptar varias modalidades claras de vinculación con la academia que, en conjunto, produzcan un movimiento de reorganización del nivel.

Procesos de iniciación y actividades en 1992

Comparemos ahora algunos rasgos de los procesos de iniciación con las condiciones de trabajo al momento de ser entrevistados. En el cuadro 94 hemos anotado varias de las características atinentes al primer año de sus trayectorias y sus antecedentes laborales.

CUADRO 94
 ANTECEDENTES EN LA DOCENCIA, PROPORCIÓN DE PERSONAL DE CARRERA Y
 MODALIDAD DE ACTIVIDAD DOCENTE EN EL PRIMER
 AÑO POR DISCIPLINAS SELECCIONADAS
 -PROPORCIONES-

Disciplinas	% con experiencia docente previa	% de personal de carrera en el primer contrato	Modalidad de actividad docente	
			Como asistente de profesor	Bajo su exclusiva responsabilidad
Agronomía	31%	39%	12%	88%
Veterinaria y Zootecnia	25%	28%	47%	53%
Enfermería	35%	35%	28%	72%
Medicina y Cirugía	28%	12%	52%	48%
Biología y Ecología	40%	17%	56%	44%
Física	39%	29%	51%	49%
Matemáticas y Estadística	44%	23%	37%	63%
Administración	24%	31%	13%	87%
Contaduría	34%	15%	7%	93%
Derecho	42%	14%	10%	90%
Economía	28%	27%	20%	80%
Educación	76%	34%	12%	88%
Filosofía	36%	29%	67%	33%
Ing. Civil	41%	26%	4%	96%
Ing. Electrónica y Computación	43%	38%	11%	89%
Ing. Mecánica y Eléctrica	24%	30%	16%	84%

Ya hemos visto antes que la experiencia profesional previa al primer contrato es mayor, en la muestra, que la experiencia en docencia e investigación. En el caso de las disciplinas seleccionadas ocurre lo mismo, cuestión que se enfatiza en los campos del saber con aplicación extramuros más habitual. Con respecto a la experiencia docente previa, misma que por definición debió ocurrir en un nivel distinto al de la licenciatura, no se perfila un comportamiento conjunto nítido: las disciplinas con preferencia a su desarrollo en los linderos de las instituciones de educación superior, como es el caso

de Biología, Física, Matemáticas, Educación y Filosofía, tienen proporciones altas de sus integrantes con experiencia previa en la docencia, sobresaliendo los colegas de Educación. Pero en el otro polo de las disciplinas, varias de las Ingenierías, Derecho y aún Contaduría también logran proporciones relevantes.

En cuanto a las condiciones de trabajo en el primer año, indicadas por las proporciones de colegas con contratos de carrera, tampoco apreciamos un comportamiento nítido entre los dos grupos: los colegas de Administración obtuvieron contratos de carrera en proporción mayor a los de las ciencias "duras" y los de Agronomía superan a estas y a las humanidades. En cuestiones como esta, sobre todo en la iniciación, parece reducirse el impacto de la afiliación disciplinaria y crece la probabilidad de la conducción de estos comportamientos por la intervención de las políticas de contratación de los establecimientos.

En el resto del cuadro, al referirnos a la modalidad de actividad docente en el primer año de la trayectoria, podemos retomar la veta de la diferenciación disciplinaria. Tomemos, por un lado, a las disciplinas que iniciaron a sus integrantes en la docencia de un modo más colegiado o pautado, a partir de un tercio o más de sus miembros que fueron asistentes de algún profesor: en orden decreciente tenemos a: Filosofía, con dos tercios, Biología con el 56%, Medicina con el 52%, Física agrega al 51% y le siguen los veterinarios y los matemáticos. El conjunto de las Ingenierías, así como las que corresponden a las Sociales y Administrativas funcionaron con un modelo fundamentalmente individual o aislado: bajo su exclusiva responsabilidad.

Como se ve, en este factor de la iniciación se aprecia el impacto de la centralidad típica de ciertos saberes en la actividad académica, así como la consolidación en la formación asociada de su personal, como en el caso de los médicos.

Teniendo presentes estas características de la iniciación, observemos a estos mismos colegas en 1992. La información correspondiente está en el cuadro 95.

Al considerar las modalidades de contrato al momento de la entrevista, podemos ver que la planta de académicos con mayor proporción de personal de tiempo completo y que agrega a casi el 90% como personal de carrera es la que corresponde a los físicos. La que le sigue en los mismos rubros es, curiosamente, Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Vemos a una ciencia "pura" y a una actividad ingenieril siguiendo patrones de condiciones de trabajo muy similares, cuestión que es adecuada para detener la tendencia a explicar todo por la variación entre ciencias y profesiones como único factor. Evidentemente los otros factores están jugando, tales como el tiempo y la adscripción a los establecimientos, de tal suerte que nuestra aproximación es útil no porque ha encontrado un elemento exclusivo de ordenamiento de los procesos, sino porque ha probado que entre los múltiples factores, ha de tomarse en cuenta la afiliación disciplinaria.

Viendo esta misma situación de los contratos de manera más general, podemos afirmar que las disciplinas que logran tener a más de dos tercios de sus integrantes en condiciones de personal de carrera son: Agronomía y Veterinaria, Biología, Física y Matemáticas y dos de las Ingenierías. El resto - incluyendo de manera destacada a las que pertenecen a las Humanidades - tienden a contar con fuertes contingentes de colegas contratados por horas.

El ejercicio profesional simultáneo es característica de la mitad o más de los integrantes de las disciplinas, excepto en el caso de las tres que se inscriben en el área de Naturales y Exactas y Enfermería. En forma inversa, las actividades de investigación, bastante frecuentes en todas las disciplinas, se enfatizan en Biología, Física, Matemáticas y Filosofía.

CUADRO 95
MODALIDAD DE CONTRATO ACTUAL, EJERCICIO PROFESIONAL SIMULTÁNEO Y
ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN EN 1992, POR DISCIPLINAS SELECCIONADAS
-PROPORCIONES-

Disciplinas	Modalidad de contrato				% que ejerce su profesión simultáneamente	% que realiza investigación
	Tiempo completo	3/4 de tiempo	1/2 tiempo	Por horas		
Agronomía	65%	2%	4%	29%	62%	58%
Veterinaria y Zootecnia	68%	1%	4%	27%	54%	68%
Enfermería	45%	2%	5%	48%	43%	42%
Medicina y Cirugía	27%	2%	12%	60%	82%	52%
Biología y Ecología	58%	3%	6%	33%	29%	93%
Física	82%	2%	3%	13%	45%	90%
Matemáticas y Estadística	61%	1%	6%	32%	39%	71%
Administración	45%	1%	5%	49%	71%	25%
Contaduría	31%	4%	10%	55%	80%	16%
Derecho	25%	1%	17%	57%	84%	32%
Economía	37%	6%	11%	47%	48%	57%
Educación	21%	-	6%	73%	72%	45%
Filosofía	18%	5%	3%	74%	61%	74%
Ing. Civil	49%	-	11%	40%	83%	31%
Ing. Electrónica y Computación	55%	5%	8%	32%	50%	41%
Ing. Mecánica y Eléctrica	73%	2%	6%	19%	48%	33%

El impacto disciplinario no explica todo, pero hay evidencia de su influencia en las maneras en que los grupos de académicos realizan y desarrollan su vinculación con las actividades propias de las instituciones de educación superior. Esto puede verse con claridad si

analizamos los resultados del cuadro 96, en el que se presentan, de manera sintética, sus preferencias ante las actividades académicas y su relación con el ejercicio profesional.

Puestos a escoger, nuestros académicos optarían por modalidades de vinculación con las actividades académicas que acusan impacto de sus afiliaciones disciplinarias: por ejemplo, las tres disciplinas de las ciencias Naturales y Exactas, así como las correspondientes a las Humanidades, se concentrarían en la docencia y la investigación de un modo mucho mayor que los de las Ciencias de la Salud y las Administrativas. Los ingenieros en electrónica y computación nos reportaron, en esta variable, una fuerte tendencia a concentrarse en la universidad, así como los afiliados a las ciencias Agropecuarias.

CUADRO 96
DISTRIBUCIÓN DE LAS MODALIDADES DE VINCULACIÓN QUE SE PREFERIRÍAN,
POR DISCIPLINAS SELECCIONADAS
-PROPORCIONES-

Disciplinas	Sólo Investigación	Sólo Docencia	Relacionar Docencia e Investigación	Sólo Ejercicio Profesional	Combinar Ejercicio Profesional con Labores Académicas
Agronomía	4.2%	10.6%	59.5%	-	25.6%
Veterinaria y Zootecnia	9.2%	2.1%	56.9%	2.9%	28.9%
Enfermería	1.4%	7.9%	32.2%	-	28.5%
Medicina y Cirugía	2.4%	3.7%	31.8%	1.0%	61.1%
Biología y Ecología	7.0%	-	85.2%	-	7.8%
Física	1.2%	1.5%	77.2%	5.0%	15.1%
Matemáticas y Estadística	1.2%	2.3%	78.0%	2.4%	16.1%
Administración	3.9%	13.0%	23.2%	3.0%	56.8%
Contaduría	3.2%	9.0%	18.9%	0.9%	67.9%
Derecho	2.8%	9.4%	27.6%	2.9%	57.3%
Economía	5.1%	5.1%	49.4%	-	40.4%
Educación	5.9%	12.3%	81.9%	-	-
Filosofía	7.2%	13.7%	64.0%	-	15.2%
Ing. Civil	3.5%	1.5%	24.5%	3.1%	67.5%
Ing. Electrónica y Computación	5.9%	3.2%	57.7%	4.0%	29.3%
Ing. Mecánica y Eléctrica	5.2%	8.7%	34.8%	2.1%	49.2%

Otro aspecto relevante se observa al cuestionar a los grupos por afiliación disciplinaria en torno al principal criterio de prestigio académico que debería operar en sus instituciones. En el cuadro 97 hemos sintetizado los resultados.

CUADRO 97

CRITERIO FUNDAMENTAL* DE PRESTIGIO ACADÉMICO QUE DEBERÍA OPERAR EN SUS INSTITUCIONES, POR DISCIPLINA DE AFILIACIÓN

-PROPORCIONES-

Disciplinas	Grados académicos	Publicaciones	Liderazgo entre colegas	Preferencia de los estudiantes	Becas o estímulos	Reconocimiento en ejercicio profesional	Cargos directivos
Agronomía	13.8%	22.3%	5.6%	2.4%	13.9%	9.6%	-
Veterinaria y Zootecnia	16.9%	17.2%	3.3%	11.0%	6.7%	17.0%	2.8%
Enfermería	18.1%	4.4%	5.7%	9.0%	11.6%	31.6%	1.8%
Medicina y Cirugía	20.1%	15.3%	4.2%	9.0%	12.7%	14.9%	0.5%
Biología y Ecología	10.8%	18.7%	11.2%	6.4%	6.7%	16.9%	-
Física	11.2%	19.1%	15.7%	6.8%	5.0%	25.3%	-
Matemáticas y Estadística	14.8%	19.6%	18.5%	9.0%	5.6%	14.2%	-
Administración	8.1%	6.1%	8.5%	15.5%	19.3%	23.2%	1.5%
Contaduría	18.2%	1.9%	3.6%	18.4%	9.7%	17.7%	3.8%
Derecho	26.3%	8.3%	4.7%	10.1%	13.8%	13.2%	1.2%
Economía	10.7%	19.5%	7.1%	8.4%	14.4%	7.4%	1.1%
Educación	-	5.9%	-	15.2%	2.9%	29.9%	9.3%
Filosofía	3.8%	49.0%	-	9.1%	9.1%	20.7%	-
Ing. Civil	18.6%	16.0%	8.3%	16.6%	5.0%	14.6%	-
Ing. Electrónica y Computación	14.7%	6.0%	10.1%	23.9%	11.3%	11.6%	4.4%
Ing. Mecánica y Eléctrica	14.5%	1.1%	7.3%	23.0%	17.2%	14.3%	-

*Sólo se exponen 7 criterios, por lo tanto los porcentajes en su suma horizontal no alcanzan al 100%.

Salvo para los educadores, y muy cercanamente para los filósofos, los grados académicos son importantes entre las disciplinas. Los médicos los postulan como el criterio central del prestigio académico, así como los abogados y los ingenieros civiles. Las publicaciones, por su parte, obtienen la mayoría de las preferencias entre los agrónomos, los veterinarios, los biólogos, los matemáticos, los economistas y los filósofos. La preferencia de los estudiantes es muy estimada entre los ingenieros y el ejercicio profesional reconocido es postulado como el más importante entre los adscritos a Enfermería, los físicos, los administradores y los educadores.

No cabe duda que las opciones propuestas en el cuestionario enuncian tendencias, pero la explicitación más detallada de cuestiones como los criterios de prestigio deberán ser construidas a través de sistemas de aproximación más personalizados, con el fin de entender las variaciones en los significados, por ejemplo, de la relevancia otorgada a los grados académicos.

Culminemos el ejercicio considerando la relevancia de los ingresos académicos, en el total de los ingresos, por disciplina así como las proporciones que han logrado, a través de otras vías académicas, mejorar sus percepciones. Solicitamos al lector que observe los resultados en el cuadro 98.

CUADRO 98

RELEVANCIA DE LOS INGRESOS ACADÉMICOS EN LA TOTALIDAD DE LOS INGRESOS Y PARTICIPACIÓN EN LOS PROGRAMAS QUE OTORGAN PERCEPCIONES ADICIONALES POR EVALUACIÓN ACADÉMICA

-PROPORCIONES-

Disciplinas	Relevancia de ingresos académicos			% de integrantes en el SNI	% de integrantes que reciben becas o estímulos
	Fuerte	Media	Baja		
Agronomía	73.5%	14.8%	11.8%	6.6%	43.8%
Veterinaria y Zootecnia	61.8%	21.4%	16.8%	8.7%	31.3%
Enfermería	54.4%	24.3%	21.3%	1.8%	19.2%
Medicina y Cirugía	23.6%	12.9%	63.4%	7.5%	12.2%
Biología y Ecología	88.8%	2.7%	8.5%	18.4%	41.9%
Física	76.1%	9.7%	14.2%	25.5%	45.7%
Matemáticas y Estadística	85.3%	3.5%	11.3%	18.4%	36.2%
Administración	47.9%	8.5%	43.6%	0.9%	7.2%
Contaduría	17.3%	10.2%	72.5%	0.7%	16.5%
Derecho	20.9%	13.7%	65.3%	1.2%	10.3%
Economía	55.9%	5.7%	38.4%	1.1%	19.9%
Educación	81.2%	5.9%	12.3%	-	5.9%
Filosofía	85.6%	5.3%	9.1%	5.9%	8.5%
Ing. Civil	40.7%	14.2%	45.1%	-	23.2%
Ing. Electrónica y Computación	69.9%	14.8%	15.3%	6.6%	27.1%
Ing. Mecánica y Eléctrica	62.5%	13.5%	23.9%	2.2%	29.0%

Los ingresos son un buen indicador del peso e importancia que la actividad académica tiene entre las diversas disciplinas. De manera coincidente con otras dimensiones, entre las ciencias Naturales y Exactas y las Humanidades hay una similitud: es muy fuerte su vinculación económica con la actividad académica mientras que los médicos, los abogados y los contadores tienen, con mucha claridad, su fuente principal de ingresos fuera de la actividad académica.

En cuanto a la obtención de ingresos adicionales por la vía académica, tanto por el SNI como por becas y estímulos institucionales, la similitud entre ciencias duras y humanidades desaparece. Las primeras congregan las mayores proporciones en estas alternativas académicas de aumento de ingresos y las becas y estímulos, en otro orden pero relevantes, se han concentrado en los ingenieros. Mención especial merecen las disciplinas de las ciencias Agropecuarias así como el tipo de ingenieros en electrónica de nuestro estudio, pues parecen estar muy concentrados en la vida académica.

Una veta promisoría

El ejercicio de observar a los académicos según sus afiliaciones disciplinarias, tanto por áreas agregadas como por disciplinas específicas, ha tenido la intención de mostrar la pertinencia de su consideración como factor relevante en el estudio de los cuerpos académicos. Creemos que ha quedado claro que sin tomarlo en consideración, el estudio del cuerpo académico sería incompleto.

A nuestro entender, la afiliación disciplinaria ha jugado un papel central en el desarrollo del cuerpo académico en su conjunto y no sólo para el caso de su segmento profesionalizado. De otra forma, al ser tan reducido este grupo, las regularidades halladas hubiesen quedado opacadas por los factores sectoriales o temporales.

Señalar su papel central no quiere decir que con él baste para una reconstrucción suficiente de los procesos típicos de las trayectorias académicas. Tanto en la agregación por áreas como en el ejercicio con disciplinas específicas, se puede advertir que se encuentra en relación con la diversidad de establecimientos y, seguramente, ha sido esta relación diversa con el paso del tiempo.

La veta es promisoría pues con independencia del tipo general de aproximaciones que hemos emprendido, muestra la relevancia de su consideración. Empleando la misma base de datos del Estudio Comparativo, es posible mejorar esta aproximación mediante formas más finas de reconstrucción de las trayectorias formativas. Por ejemplo, generando un sistema ordenado para reconocer todo el proceso formativo y sus posibilidades de relación con las unidades disciplinarias de afiliación en 1992.

Otra tarea, muy importante pero posterior y con nuevos elementos de análisis, deberemos emprender para caracterizar adecuadamente los procesos específicos que las afiliaciones disciplinarias generan en el interior de la vida académica. Seguramente estos estudios permitirán dar un paso más en la comprensión del conjunto de "tribus

académicas" que ocupan el gran territorio y que, a pesar de sus particularidades, se comunican y de este modo procesan, de manera muy compleja, la vida académica en el país.

Como afirmamos en el capítulo anterior, quizá en este con mayor intensidad, es preciso reconocer que nuestros conocimientos mejorarán en la medida en que se diseñen estrategias de análisis con desarrollos teóricos más profundos. El tema de las afiliaciones disciplinarias es crucial, así como su relación con los demás factores de diferenciación, de tal suerte que su profundización depende de sistemas de hipótesis complejos que actúen como orientadores en la selección de dimensiones en la base de datos actual o en los procesos de investigación futuros.

Por otra parte, no parece necesario esperar al avance en la investigación para postular, desde ahora, que las políticas para el desarrollo de la vida académica en nuestro país no deben concebirse sin considerar la diversidad disciplinaria que le es propia y que ha actuado como un factor que modula las carreras académicas.

Esto no quiere decir que las políticas deban consagrar, en el sentido de considerar inevitables o inamovibles, ciertos rasgos que provienen de la diversidad de afiliaciones disciplinarias: no se trata de ajustarse mecánicamente a las características del rastro histórico que las disciplinas han marcado, sino de ir más al fondo: revisar la concepción de educación superior, replantear el papel que juega la centralidad del conocimiento como estrategia formativa y generadora de conocimientos, cuestión que sin duda incide en la concepción de docencia e investigación y en sus variaciones entre las diferentes zonas del conocimiento humano.

De no hacerse un esfuerzo en este sentido, las políticas generales – e incluso institucionales – corren el riesgo de operar con grados enormes de exclusión o, en su defecto, con un factor de simulación muy grande que generará, sin duda, efectos adversos a los que se postulan.

La diversidad disciplinaria, como hemos mostrado en estas primeras aproximaciones, ha estado presente durante todos estos años en que las políticas generales y por establecimiento han tendido a la homogeneidad. A pesar de un contexto poco favorable al reconocimiento de la heterogeneidad, han dejado muestra clara de su impacto en los procesos de iniciación, en los cursos regulares de las trayectorias formativas y en el sentido variable que las vinculaciones con la vida académica tienen entre los diferentes campos del conocimiento. Se trata de una heterogeneidad que, de cultivarse expresamente, lejos de generar desorganización, reorganizaría la vida académica de tal modo que se enriqueciera por su variedad, teniendo como eje fundamental a los diversos núcleos orgánicos académicos, diversos por afiliación, pero semejantes en su propósito: el intenso cultivo del saber como la mejor estrategia para la formación de recursos humanos y la recreación y generación del valor fundamental en la vida académica, esto es, el conocimiento.

CAPÍTULO 8 UNA REFLEXIÓN EN TORNO AL GÉNERO

A lo largo del libro, al atender a las diversas fases de la trayectoria académica, hemos hecho referencia a la cuestión del género, mediante la observación de la distribución de los académicos con base en este aspecto social, en algunas variables. En la estrategia de análisis original, no habíamos considerado como eje de diferenciación la cuestión del género, pero al iniciar nuestros trabajos colegiados con la base de datos se nos fue imponiendo la necesidad de realizarlo.

A nuestro entender, resulta una cuestión importante: con fundamento en una diferenciación biológica, las sociedades han elaborado patrones de socialización diversificados para los sexos, dando origen a la cuestión del género. Mientras que la diferenciación biológica es un hecho natural, sobre ésta las sociedades han generado una asignación diferencial de funciones y umbrales de desarrollo para los géneros que, precisamente por su característica de atributo social, es variable entre sociedades y diverso en la evolución compleja de una misma sociedad.

La sociología ha asignado un papel muy importante a esta cuestión como parte de sus análisis en torno a los roles sociales. Concebido como un rol, el género es un tema de estudio que no debe confundirse con su reducción a la problemática de la mujer o del hombre por separado.

Una anécdota famosa y singularmente clara del proceso social de constitución de los géneros, relata a un niño pequeño que reporta a su padre que ha estado jugando en la playa un buen rato con otro niño. El padre le pregunta si era niño o niña, a lo cual el pequeño responde: "no lo sé porque estábamos desnudos". La diferencia fisiológica que aparentemente es directamente observable, está subordinada a un enorme sistema de referencias simbólicas socialmente establecidas para marcar la diferencia. Ese niño no tendría problema en clasificar a su compañero de juegos si éste o ésta estuviera vestido, esto es, portando los indicadores sociales de la diferencia de los géneros.

Nuestra intención al dedicar un capítulo a la cuestión del género en el estudio del cuerpo académico, es enriquecer las posibilidades del análisis más que resolver o concluir el tema. Se trata de abrirnos a su consideración, procurando observar a ambos géneros en el nivel de aproximación que nos es posible ahora.

Sabemos que la cuestión del género, así como la afiliación disciplinaria o los tipos de vinculación con la actividad académica, se relacionan entre sí y de manera compleja con los periodos de incorporación y los establecimientos específicos en que transcurre la vida académica. En esta sección del libro atenderemos a las características de las trayectorias académicas desde el punto de vista de la diversidad genérica, con el fin de explorar si hay evidencia de distinciones que se puedan predicar o comprender a partir de ella.

Analizaremos, de manera sintética, la distribución por géneros a lo largo del tiempo – a través de nuestros cortes por periodo de incorporación –, sus diferencias de acuerdo a la escolaridad de los progenitores y varias cuestiones referidas a las fases de iniciación, trayectoria y situación en 1992.

La variación en el tiempo

Al distinguir a los géneros por periodo de incorporación con base en la muestra del estudio, podemos observar dos cuestiones: por una parte, la distribución interna de los conjuntos de académicos por periodo y, por la otra, la distribución de los géneros en sus incorporaciones a lo largo del tiempo.

CUADRO 99
DISTRIBUCIÓN PROPORCIONAL DE LOS GÉNEROS SEGÚN PERIODO DE INCORPORACIÓN
–PROPORCIONES–

Géneros	Hasta 1959	1960-1969	1970-1985	1986-1992	No se sabe	Total
						2,574
Masculino	76.9%	77.7%	69.5%	62.7%	62.6%	68.5%
						1,182
Femenino	23.1%	22.3%	30.5%	37.3%	37.4%	31.5%
	58	363	2,304	890	140	3,756
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

De acuerdo a los resultados del cuadro 99, la proporción femenina en el periodo previo a la expansión y en la década de la expansión inicial – los sesenta – se situaba en los alrededores de una quinta parte de nuestros entrevistados; ya en el periodo de la expansión intensa la proporción masculina se reduce 8 puntos porcentuales y los

gana la femenina. En el periodo caracterizado por la crisis salarial y la reducción de la oferta de puestos, las mujeres han rebasado a un tercio del conjunto de los académicos.

CUADRO 100
DISTRIBUCIÓN DE LOS GÉNEROS EN LOS PERIODOS DE INCORPORACIÓN
–PROPORCIONES–

Géneros	Hasta 1959	1960-1969	1970-1985	1986-1992	No se sabe	Total
Masculino	1.7%	11.0%	62.2%	21.7%	3.4%	100%
Femenino	1.1%	6.9%	59.4%	28.1%	4.4%	100%

El hecho del aumento proporcional en la participación femenina en el último periodo pone en cuestión la explicación simple de la variación de los géneros derivada de la pura expansión de los puestos. Si así fuera, al reducirse la tendencia expansiva el predominio masculino debería incrementarse, cuestión que nuestra información no muestra.

Por el contrario, al observar cómo se distribuye el total de académicos por género entre los periodos, cuadro 100, luego de confirmar que el grueso de ambos géneros se incorporó en los años de máxima expansión, podemos señalar que en el periodo de la crisis la proporción femenina es superior a la de los varones.

Así las cosas, la variación entre los géneros se puede describir como crecimiento proporcional de la participación de la mujer en este espacio ocupacional, crecimiento que se sostiene a pesar de la pérdida de fuerza en las tendencias expansivas.

El crecimiento proporcional del género femenino está en sintonía con modificaciones importantes en la estructura social general del país. La información disponible de naturaleza censal ha documentado el incremento de la participación de las mujeres en la población económicamente activa. Por otra parte, dado que en este espacio ocupacional es requisito de acceso haber cursado estudios superiores, el crecimiento observado en la planta académica debe estar en relación con el incremento de la participación femenina en la matrícula estudiantil. En efecto, en 1969 sólo el 17% de los estudiantes mexicanos eran mujeres; para 1977 la proporción femenina había alcanzado el 27% y a mediados de los ochenta superaba al tercio del total: 34.5%. (Morales, 1989) Conforme pasa el tiempo y se han modificado los patrones de acceso a la matrícula de educación superior, ha crecido el número de mujeres que cuentan con el requisito indispensable para incorporarse como académicas.

Es un hecho notable el incremento de la participación de las mujeres en el cuerpo académico y contamos con elementos de contexto que contribuyen a su comprensión,

pero el hecho de que continúe creciendo en los años de la crisis hace necesario proponer preguntas que, aunque no se pueden resolver ahora, son relevantes: durante la fase expansiva, es probable que la sobreoferta de puestos redujera las tensiones de la competencia por los puestos, incluyendo la tensión entre los géneros, pero al reducirse la cantidad de puestos, ¿las mujeres están desplazando a los hombres al competir por los puestos o, por el contrario, el incremento en la participación femenina obedece a la mayor frecuencia de abandono de los puestos por parte de los varones y a la pérdida de atracción de este espacio ocupacional para el género masculino?

Obviamente, para poder dar respuesta fundada a esta cuestión se precisa contar con información al respecto de la composición por género de los aspirantes a las plazas y la tendencia en las resoluciones institucionales en procesos de contratación con variación genérica entre los participantes. Lo que queremos marcar con la pregunta es la posibilidad de interpretaciones diversas ante el fenómeno del crecimiento de la participación femenina en el cuerpo académico: por un lado, si se trata de un espacio ocupacional que no discrimina en las incorporaciones con arreglo al género, o al menos lo hace en menor medida que otros mercados, o si, por el otro lado, el grueso de las contrataciones femeninas no generan tensión por un predominio de las mujeres entre los aspirantes a ocupar plazas.

Deberá tomarse en cuenta, en los estudios a este respecto, la diversidad de afiliaciones disciplinarias pues este factor de variación puede contener modalidades de reclutamiento diferenciales entre los géneros.

Si se encontrara una mayor variación entre los géneros, favorable a la participación femenina, en comparación con espacios ocupacionales análogos, esto es, que entre sus requisitos impliquen los estudios superiores, podríamos fortalecer la hipótesis que señala al mercado académico como un espacio laboral peculiar, con índices de modernización mayores en sus pautas de acceso – esto es, más separados de una tendencia tradicional en la comprensión de los roles genéricos – y, además, donde las características de las relaciones entre los géneros tienden a un nivel de equidad mayor.

Como se puede ver, el tema resulta interesante y no será simplificando las conjeturas como se podrá resolver de manera satisfactoria. Avancemos en las consideraciones relativas a los antecedentes sociales de los académicos con esta mirada que distingue a los géneros.

La movilidad escolar intergeneracional entre los géneros

Hemos señalado que un rasgo muy relevante de la génesis del cuerpo académico estudiado es la extraordinaria movilidad escolar que implicó para los académicos en comparación con la trayectoria formativa de sus progenitores. Inmerso este fenómeno en una profunda transformación social, conviene observar su impacto al distinguir, de manera global, a los académicos y a las académicas de nuestra muestra.

CUADRO 101
ESCOLARIDAD DE LOS PADRES, DE LAS MADRES Y AGREGADO, SEGÚN GÉNERO
-PROPORCIONES-

Géneros	Escolaridad de los padres			Total	
	Primaria o menos	Educación media	Educación superior		
Masculino	46.8%	26.6%	26.6%	2,508	100%
Femenino	36.3%	28.5%	35.2%	1,150	100%
Total	43.5%	27.2%	29.3%	3,658	100%

Géneros	Escolaridad de las madres			Total	
	Primaria o menos	Educación media	Educación superior		
Masculino	54.6%	36.3%	9.2%	2,517	100%
Femenino	44.7%	41.8%	13.6%	1,157	100%
Total	51.4%	38.0%	10.5%	3,674	100%

Géneros	Sin educación superior	Escolaridad de ambos agregada		Total
		Uno o ambos con Educación superior		
Masculino	71.9%	28.1%	2,470	100%
Femenino	63.1%	36.9%	1,132	100%
Total	69.2%	30.8%	3,602	100%

Tanto al considerar al progenitor varón como a las madres, en el cuadro 101, es notable cómo las académicas tienen una proporción menor de padres y madres con escolaridad baja que los académicos. Complementariamente, sus proporciones de procedencia generacional con escolaridad media y superior son mayores, cuestión que se resume en una diferencia de 8 puntos porcentuales al agregar la escolaridad de ambos. Los núcleos familiares de las académicas cuentan con una mayor cuota de escolarización avanzada que sus colegas varones de tal suerte que, de acuerdo a la movilidad escolar intergeneracional, los académicos han logrado un avance comparativo mayor.

Esta diferencia, que por cierto no reduce el impacto que en ambos géneros ha tenido la movilidad escolar, permite considerar su relación con ciertas hipótesis en curso en el campo de la educación superior. Una de ellas, en torno a la expansión de la matrícula, postula que la estrategia familiar de impulso a la educación superior, entre los sectores antes excluidos de este nivel, se orientó dando prioridad a los hijos varones, mientras que en los sectores sociales que ya habían accedido a este nivel, la expansión significó

la posibilidad de extender esta alternativa a las hijas, cuestión que impulsa decididamente la aparición del fenómeno de feminización de la matrícula en nuestro país.

Nuestra información, al mostrar de manera consistente una diferencia entre los géneros en atención a la escolaridad de los padres, parece estar en sintonía con la hipótesis de estrategias familiares diferenciales en el impulso a la escolarización superior de sus hijos. Hace falta trabajar más esta cuestión y, de nuevo, observarla en sistemas de relación analíticos más complejos, pero de entrada no resulta trivial la coincidencia encontrada entre las conjeturas de la variación de estrategias familiares y nuestra información de variación en la movilidad intergeneracional por géneros.

Relación entre géneros y afiliación disciplinaria

Cada vez que hicimos referencia a la distribución de los géneros en las formas de agregación disciplinaria, insistimos en no confundir cómo se distribuyen las proporciones por género en cada agregación o disciplina, con el modo en que los géneros se distribuyen entre las diversas áreas del conocimiento, pues esta confusión hace que supongamos que las áreas donde hay más participación femenina sean las áreas en las cuales las mujeres han especializado su incorporación en la matrícula y, por ende, su afiliación disciplinaria como académicas.

CUADRO 102
DISTRIBUCIÓN DE LOS GÉNEROS POR AFILIACIÓN DISCIPLINARIA.
AGREGACIÓN ANUIES
-PROPORCIONES-

Áreas	Masculino	Femenino
Ciencias Agropecuarias	4.8% (6)	2.2% (6)
Ciencias de la Salud	19.2% (3)	27.4% (2)
Ciencias Naturales y Exactas	11.0% (4)	12.9% (4)
Ciencias Sociales y Administrativas	28.1% (2)	33.4% (1)
Educación y Humanidades	5.9% (5)	10.2% (5)
Ingeniería y Tecnológicas	31.0% (1)	13.9% (3)
Total	2,511 100%	1,144 100%

Conviene, pues, mostrar, como se hace en el cuadro 102, la distribución de los géneros en las áreas de ANUIES. Es de llamar la atención que las tres áreas con mayor concentración en cada uno de los géneros coincidan, aunque con diferente orden: los académicos varones se concentran en las Ingenierías, las Sociales y Administrativas y las de la Salud; las académicas en las Sociales y Administrativas, las Ciencias de la Salud y las Ingenierías. Los varones concentran en estas tres áreas al 78.3%; las mujeres al 74.7%.

En las restantes tres, el orden de preferencia entre los géneros no varía, aunque la concentración de mujeres en Educación y Humanidades es notable.

La ya señalada incorporación tardía de las mujeres a este oficio, cuestión natural pues debió esperar al incremento de la participación femenina en la matrícula, no está siguiendo un patrón espectacularmente distinto al de los varones: más bien, ambos comportamientos están impactados por la lógica de crecimiento variable entre las áreas del servicio educativo.

Los procesos de iniciación y la situación en 1992

Al considerar en su dimensión por género al cuerpo académico que estudiamos, ¿son observables características y condiciones distintas en sus procesos de incorporación, en la fase de iniciación, en las modalidades de trayectoria y en la situación en 1992? Para responder a esta pregunta, vamos a seleccionar un conjunto de variables que permitan contrastar las características y condiciones de los géneros a lo largo de las trayectorias. Procederemos de manera más sintética que en los capítulos previos, destacando indicadores generales de las diversas fases.

Del momento de la incorporación, conviene observar el nivel de escolaridad alcanzado y las condiciones formales de trabajo.

En los once aspectos seleccionados para comparar las características y condiciones del momento de la incorporación, no encontramos, en primer lugar, grandes diferencias al controlar nuestra muestra por género. Como puede advertirse en el cuadro 103, los niveles formativos son muy semejantes, los antecedentes de experiencia previa también y las condiciones del primer contrato y las actividades resultan similares: con independencia del género, los contratos temporales y las contrataciones por hora fueron la regla general, así como la dedicación central a las actividades docentes.

En cuanto a las percepciones, y de modo coherente con las diferencias de origen social vía la escolaridad de los padres ya señaladas, los varones percibieron con mayor optimismo sus incorporaciones, tanto en términos económicos como en cuanto al prestigio social de su ocupación, en comparación con la del padre o jefe de su familia.

En el momento de la incorporación, y al nivel de observación general que hemos planteado, el espacio ocupacional académico ofreció condiciones de trabajo similares a personas que, con independencia de su adscripción genérica, contaban con niveles formativos y antecedentes laborales similares.

CUADRO 103

CARACTERÍSTICAS DE LA INCORPORACIÓN POR GÉNERO

Rasgos de la incorporación	Masculino	Femenino	Total
Nivel Formativo			
% sin licenciatura	36.0%	37.8%	36.6%
% con licenciatura	51.2%	53.3%	51.8%
% con más que licenciatura	12.8%	8.9%	11.6%
Antecedentes			
% con trabajo voluntario previo	47.2%	43.5%	46.1%
% sin ejercicio profesional previo	37.7%	40.1%	38.8%
% sin experiencia docente previa	63.2%	59.7%	62.0%
Condiciones primer empleo			
% de definitividad	26.6%	24.1%	25.8%
% personal de carrera	23.6%	24.9%	24.0%
Actividades primer año			
% sólo docencia	69.0%	65.8%	68.0%
Percepción			
% mejoría en cuanto a ingresos del padre	37.9%	29.9%	35.3%
% mejoría en cuanto prestigio de la ocupación del padre	65.9%	56.3%	62.9%

Atendamos ahora a los datos de la fase de iniciación, esto es, a las características en que ocurrió el primer año como académicos.

CUADRO 104

CARACTERÍSTICAS DE LA INICIACIÓN POR GÉNERO

Rasgos de la iniciación	Masculino	Femenino	Total
Condiciones institucionales primer año			
% que sí recibió capacitación	27.2%	33.8%	29.3%
% que recibió apoyo a estudios	32.9%	36.6%	34.0%
% que inició su docencia bajo su exclusiva responsabilidad	72.3%	70.7%	71.8%
% que realizó investigación	26.9%	27.4%	27.1%
Labores extra-académicas			
% que realizó labores fuera de la institución	71.8%	59.5%	67.9%
% que ejerció su profesión de manera simultánea	48.9%	34.6%	44.3%

Como puede verse en el cuadro 104, las condiciones entre los géneros en la fase de iniciación en la actividad académica tienden a ser semejantes. En donde se constatan variaciones, parecen estas derivar de la mayor tendencia femenina a concentrarse en las labores académicas y combinarlas, en menor proporción a los varones, con el ejercicio profesional en otros espacios laborales.

CUADRO 105

TRAYECTORIA Y SITUACIÓN EN 1992, POR GÉNERO

Rasgos en la trayectoria y en 1992	Masculino	Femenino	Total
trayectoria			
% con vinculación continua	80.2%	80.2%	80.2%
% con una sólo institución en la trayectoria	78.6%	80.6%	79.25
Escolaridad			
% sin licenciatura	3.8%	6.9%	4.8%
% con licenciatura	54.4%	55.8%	54.9%
% con especialización	17.1%	13.2%	15.9%
% con maestría	18.4%	20.2%	19.0%
% con doctorado	6.2%	3.9%	5.5%
Condiciones institucionales			
% definitivos	65.2%	59.9%	63.5%
% personal de carrera	53.8%	51.8%	53.1%
% sólo funciones docentes	53.7%	49.7%	52.4%
% que realiza investigación	48.4%	52.3%	49.6%
Labores extra-académicas			
% que ejerce su profesión de manera simultánea	68.8%	51.7%	63.4%

El cuadro 105 exponemos algunos rasgos de las trayectorias y de las condiciones formativas y de trabajo existentes al momento de la entrevista, con el fin de aclarar si la ausencia de variación relevante con arreglo a la cuestión del género en la incorporación e iniciación se sostiene en la trayectoria y, por ende, se refleja en la situación en 1992.

Los tipos de trayectoria son sumamente similares. En cuanto a la escolaridad alcanzada, podemos apreciar que ambos géneros, en proporciones semejantes, han rebasado el umbral de la licenciatura, logrando los varones una proporción mayor en las especialidades y el doctorado, mientras que las mujeres enfatizan su proporción de posgrado en las maestrías.

Las condiciones formales de trabajo son ligeramente mejores para los varones, pero a su vez, la proporción de mujeres que logra tener actividades adicionales a la docencia

es un poco mayor. La diferencia más grande entre las características seleccionadas para dar cuenta del contraste entre los géneros se ubica en el ejercicio profesional simultáneo: 17 puntos porcentuales los separan, cuestión que apoya la conjetura inicial de la preferencia femenina por concentrarse – en mayor medida – en las actividades intra-muros.

Para concluir esta primera aproximación a la diferenciación de los géneros en el cuerpo académico, observemos su distribución en torno a las modalidades de vinculación con la actividad académica que serían preferibles y a la relevancia de los ingresos académicos en función de los ingresos totales.

CUADRO 106
ALTERNATIVA PREFERIBLE DE VINCULACIÓN ACADÉMICA
Y RELEVANCIA DE LOS INGRESOS, POR GÉNERO

<i>Preferencias y relevancia económica</i>	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Total</i>
Preferencias			
% sólo investigación	4.9%	4.9%	4.9%
% sólo docencia	6.0%	6.7%	6.2%
% sólo ejercicio profesional	1.6%	2.0%	1.7%
% investigación y docencia	27.4%	31.8%	28.8%
% docencia e investigación	15.2%	22.1%	17.4%
% ejercicio profesional y labores académicas	30.3%	18.2%	26.5%
% labores académicas y ejercicio profesional	14.5%	14.4%	14.5%
Relevancia económica			
Totalidad de ingresos	33.8%	51.1%	39.3%
Más de la mitad	12.9%	9.7%	11.9%
Mitad de ingresos	13.1%	11.2%	12.5%
Complemento menor	24.8%	19.2%	23.0%
Monto insignificante	15.4%	8.7%	13.3%

La mejor forma de aproximarnos a los datos del cuadro 106 consiste en agregar, por un lado, las preferencias por combinar el ejercicio profesional y las labores académicas y, por el otro, las preferencias por modalidades típicas de la vinculación exclusiva a las labores de docencia e investigación y sus combinaciones: los varones agregan en la relevancia del ejercicio profesional al 46.4%, mientras que las mujeres lo hacen en un 34.6%. Los 12 puntos porcentuales de diferencia son, lógicamente, los que separan a los géneros en su "vocación" por la centralidad en las actividades académicas.

En cuanto a la relevancia económica de los ingresos académicos en relación al total de los ingresos obtenidos por el conjunto de la actividad laboral, encontramos, de nuevo, una sensible diferencia entre los géneros: en la categoría de fuerte relevancia, que agrega a la totalidad o más de la mitad, las mujeres agrupan al 60.8% de sus integrantes, mientras que los hombres congregan en esa modalidad al 46.7%.

Líneas para ahondar en esta dimensión

La ventaja de la observación de las diferencias por género, que no incluya sólo a las mujeres como suele acontecer en nuestros tiempos, consiste en advertir la relevancia de esta condición social diferenciada sin pretender agotar en una caracterización simplificadora cuestiones que no sólo se desprenden de la diversidad genérica.

Nosotros hemos encontrado ciertos rasgos de tendencia más presentes en un género que en otro, pero ha sido también constante en nuestra información que este espacio laboral no presenta agudas diferencias en razón atribuible al género como, al parecer, ocurre en mercados con menos impacto de competitividad regulada por la certificación y la participación intersubjetiva en su desarrollo. No es, desde luego, un hallazgo menor, pero, al mismo tiempo, es menester reconocer que la veta ha sido apenas tocada con esta aproximación.

En el nivel de observación en que se ha desarrollado este ejercicio, la diferenciación genérica no parece jugar un papel determinante, pero esto tendría que explorarse en investigaciones que sean adecuadas para ir más allá de las condiciones formales de trabajo: si bien las posibilidades de lograr puestos estables, de tiempo completo y con actividades que rebasan las fronteras de la simple impartición de cursos son semejantes entre los géneros, no sabemos si la distribución interna de las responsabilidades, tanto en la docencia como en la investigación, se encuentren tan abiertas a la competencia sin sesgos de género. La misma reflexión se puede hacer en referencia a la ocupación de cargos de administración académica.

Como en los ejercicios anteriores, relacionar a los establecimientos específicos con los tipos de vinculación y las afiliaciones disciplinarias, controlando estas relaciones por la dimensión del género es tarea pendiente, misma que permitirá profundizar en las cuestiones que ahora sólo se han insinuado. Hay avances esperables con base en la información que ya tenemos y otros que implican, necesariamente, información diferente.

SALDO PROVISIONAL Y AGENDA FUTURA PARA LA INVESTIGACIÓN

Una vez expuestos los capítulos que integran las dos grandes partes de este libro, es necesario realizar un balance, sacar un saldo de la tarea de investigación realizada y anotar, a grandes rasgos, las líneas de investigación futura que nos parecen más relevantes para dar continuidad al esfuerzo por explicar y comprender al cuerpo académico mexicano.

Pensamos que el saldo es provisional pues hemos dado cuenta, tan solo, de una primera aproximación a la información recabada: queda pendiente mucho trabajo que hacer, pero las condiciones para su desarrollo estarán dadas a partir del cierre de la modalidad colegiada que asumimos en esta etapa.

En efecto, la organización del trabajo de investigación en esta fase se comprometió con dos propósitos centrales. Por una parte, generar conocimiento nuevo al respecto del cuerpo académico nacional, pero, al mismo tiempo, hacerlo mediante la organización de una estrategia de trabajo colegiada que nos permitiera avanzar en nuestra formación como investigadores.

Todos los participantes en este proyecto de investigación somos parte del objeto que estudiamos; fuimos reclutados como parte del cuerpo académico en los vertiginosos años de la expansión acelerada o en el periodo en que la crisis afectaba fuertemente al sistema, y reconocemos que nuestros procesos formativos, como académicos, no han sido en general clásicos. Nos asociamos para hacer avanzar el conocimiento, pero también para poner en común nuestros saberes y destrezas con el fin de incrementar nuestras capacidades.

Al respecto de nuestro avance formativo estamos satisfechos. Ningún individuo aislado ni algún grupo de investigación por sí solo hubiese podido realizar esta investigación con la riqueza formativa que derivó de nuestra organización colegiada. Desde luego, no fue fácil sostenerla pues, como hemos señalado, el método más común de incorporación a la vida académica en México ha sido el aislamiento y hubo que

batallar contra esas tendencias que nos constituyen. Sólo fue posible porque la voluntad también juega en la historia y, como grupo, pusimos el empeño necesario.

Cerramos la etapa de trabajo colegiado con este texto, pues buena parte de los análisis que se impone realizar en el futuro requieren otro sistema de relación académica: ya no el trabajo común, que paso a paso generó la posibilidad de hacer observable al fenómeno, sino el trabajo en células más pequeñas que cuenten con condiciones para debatir, exhaustivamente, los enfoques teóricos pertinentes para desarrollar diversos temas. En esa lógica están en marcha los procesos para la redacción de ensayos sobre los cuerpos académicos en las entidades que integran nuestro estudio.

La asociación de investigadores ha resultado productiva y su modalidad colegiada ha llegado a su límite. A partir de ahora, cada investigador, o grupos específicos, deberán desarrollar nuevas modalidades de trabajo, contando siempre con la posibilidad del equipo interinstitucional como instancia crítica.

Ahora bien, ¿qué saldo provisional es postulable como aporte al conocimiento de los académicos mexicanos? Intentaremos, de manera breve, reproducir nuestra conversación al hacernos esta pregunta en noviembre de 1993, fecha de la última reunión del equipo interinstitucional en la Ciudad de México, sin reiterar los elementos conclusivos que ya hemos anotado a lo largo del libro.

Creemos que con el paso dado, hemos iniciado el tránsito de los puestos a los actores; la similitud de un conjunto de plazas académicas, a lo más diferenciadas por sus claves administrativas y presupuestales, ha dado paso a la descripción de un conjunto de actores sociales cuyo rostro se bosqueja diverso, cargado de historia y marcado por la complejidad del proceso social que ha sido el contexto de su constitución.

Sobresale, al revisar nuestra incursión sobre los antecedentes sociales de los académicos, el gigantesco proceso de movilidad intergeneracional que representó su incursión en las aulas universitarias y su posterior vinculación laboral como parte del personal académico. Como ya apuntamos, esta novedad en la escala individual coincide con otro hecho social novedoso: la extensión veloz de la oferta de puestos derivada del crecimiento institucional en el nivel superior.

Debido al predominio de la lógica más elemental de atención a la demanda, los sistemas de reclutamiento del personal académico no estuvieron orientados por la necesidad de generar núcleos orgánicos como base estructural del sistema, sino, más bien, en consonancia con una concepción muy estrecha de la educación superior y especialmente de la docencia: certificar a los sobrevivientes de una serie de cursos inconexos impartidos por profesores aislados.

Los rasgos más comunes de los procesos de incorporación e iniciación dejan como huella la imagen de un sistema administrativamente coordinado sin presencia relevante de la dirección académica. Más que procesos de constitución pautada de núcleos académicos, hemos advertido el predominio de sistemas relativamente indiferenciados para hacer frente a la demanda. En general, el sistema se expandió y sorteó la crisis mediante la generalización de vinculaciones parciales como modelo dominante en los

puestos académicos, recordando a la figura del catedrático previa a la crisis pero sin la continuidad en sus condiciones de origen.

El análisis de las trayectorias y de la situación en 1992 nos muestra continuidad en el vínculo con la educación superior y un cambio sustancial en los niveles formativos y en las condiciones de trabajo, generalmente conseguidos sin abandonar los umbrales de la misma institución en la que se originó la trayectoria.

Expuestas así, de manera tan resumida, las características más generales del proceso de reconstrucción del origen y desarrollo del cuerpo académico, podría quedar la idea de un fenómeno indiferenciado, sin variaciones relevantes al que un impulso externo arrastró de manera idéntica tanto en las fases expansivas como en la signada por la crisis: todo nuestro esfuerzo analítico, a lo largo de la primera parte del libro, estuvo orientado a mostrar la insuficiencia de las explicaciones que agotan en una sola causa sus propuestas.

Desde nuestro punto de vista, lo sorprendente y significativo es que a pesar de estos rasgos profundos de orientación general, al atender a nuestra reconstrucción cuidando siempre los ejes comparativos, es posible advertir la combinación de rasgos generales, regulares, con aspectos muy relevantes de diversidad. No ha ocurrido lo mismo, ha sido diverso el transcurso académico si se toman en cuenta los periodos y la diferenciación institucional observada, en este caso, a través de la aproximación por sectores. El tiempo y el espacio institucional fueron sistemáticamente tomados en cuenta para mostrar la fuerza de las tendencias generales y su tensión con las que derivaban de otros elementos organizadores del sistema.

Además del tiempo y el espacio institucional, nuestra estrategia de análisis estaba comprometida teóricamente con la hipótesis del efecto diversificador de las modalidades de vinculación y las afiliaciones disciplinarias.

El esfuerzo inicial de elaboración de una tipología nos mostró que, en 1992, el segmento del cuerpo académico que estudiamos no opera mayoritariamente conformado por colegas con dedicación plena. Más aún, si con base en nuestra información procuramos cuantificar la proporción de académicos en condiciones profesionales, arribamos al 18.9%: 8 de cada 10 no trabajan de manera concentrada en las instituciones de educación superior, sino que mantienen, de manera variable, un tipo de vinculación parcial que, en una proporción cercana al tercio, es claramente marginal pues es en otros espacios laborales donde han fincado la fuente principal de sus ingresos. En el capítulo dedicado a este tema, pudimos exponer que no obstante ser parte del mismo conjunto en el que han operado las tendencias generales ya descritas, ambos subconjuntos tienen características diversas y los encontramos en todos los sectores, habiéndose incorporado en los diferentes periodos.

A las diferencias entre sectores y a la variación a lo largo del tiempo, le acompaña otro elemento organizador de la vida académica que contribuye a la generación de distintos tipos: la afiliación disciplinaria. Nuestro trabajo para atender esta cuestión es apenas un apunte, pues para su desarrollo cabal es preciso generar hipótesis específicas

que, entre otras cosas, mejoren los sistemas de agregación y desagregación de los referentes disciplinarios.

A pesar de su naturaleza exploratoria, tanto la agregación por áreas como el ejercicio con disciplinas específicas arrojan luz a la conjetura general de nuestro enfoque: la afiliación disciplinaria es un elemento crucial en la comprensión de los cuerpos académicos. Sin su consideración, los estudios y las propuestas de desarrollo para el cuerpo académico no serán fértiles pues ha quedado claro que la delimitación propuesta por Clark es correcta: a la carrera académica la cruzan las tendencias provenientes de los establecimientos y las que derivan del desarrollo de las disciplinas. Nosotros añadimos que la tensión derivada de esta situación particular del oficio académico es variable a lo largo del tiempo y resulta impactada por las orientaciones generales que conducen a los sistemas de educación superior.

En síntesis, nuestro trabajo muestra que el cuerpo académico mexicano ha sido conformado y se ha desarrollado de manera diversa, pero que esa diversidad ha estado regulada, a lo largo del tiempo, por la diferenciación institucional, la variedad de referentes disciplinarios y sus consecuencias en la diversidad de alternativas de vinculación con las actividades académicas. En este sentido, la estrategia analítica resultó adecuada para hacer posible la descripción de los antecedentes de los académicos, de los procesos de incorporación e iniciación y de las características básicas de las trayectorias y la situación que en 1992 guardaba el cuerpo académico estudiado. La propuesta de fases y dimensiones, así como los ejes de comparación, han resultado adecuados, sin que esto signifique que no deban ser sometidos a revisión crítica tanto en su postulación como en su forma de operación específica.

Como hemos ya argumentado, el avance en el análisis de la base de datos ahora construida y de otras que en el futuro deberán generarse, depende de la proposición de relaciones teóricas más detalladas para orientar la construcción de índices complejos que puedan ponerse en correspondencia y fundamentar conjeturas más ricas en su poder explicativo. La perspectiva teórica que ha guiado a nuestro estudio debe ser desarrollada y enriquecida para tal fin.

Como ejemplo de la necesidad de este enriquecimiento teórico que es tarea de trabajos futuros, pensemos en la pertinencia de relacionar a una propuesta de tipos de vinculación con la actividad académica, con una correspondiente agregación o desagregación más fina de las afiliaciones disciplinarias. Con base en nuestros trabajos preliminares, la relación ya promete ser muy relevante.

Como se recordará, la tipología empelada en este texto permite distinguir a los académicos con dedicación plena y a los que guardan con las actividades académicas una vinculación marginal, quedando sin clasificar toda una gama de posiciones intermedias. En el cuadro 107 podemos advertir que las proporciones con dedicación plena rebasan al 50% sólo en el caso de las Ciencias Naturales y Exactas, mientras que las proporciones más altas en cuanto a las vinculaciones marginales se observan en las de la Salud, las Sociales y Administrativas y las Ingenierías.

CUADRO 107
RELACIÓN ENTRE TIPOS DE ACADÉMICOS Y AFILIACIONES DISCIPLINARIAS
AGREGACIÓN POR ÁREAS ANUIES
-PROPORCIONES-

Áreas	Dedicación Académica Plena	Dedicación Académica Marginal
Ciencias Agropecuarias	34.7%	12.0%
Ciencias de la Salud	22.8%	43.9%
Ciencias Naturales y Exactas	53.5%	9.5%
Ciencias Sociales y Administrativas	23.2%	39.9%
Educación y Humanidades	27.6%	13.1%
Ingeniería y Tecnológicas	31.3%	32.5%
Total	1,057 100%	1,157 100%

La heterogeneidad interna de la clasificación por áreas puede ser controlada, relativamente, si empleamos a las disciplinas específicas que entraron en el análisis en el capítulo 7. Hemos preparado el cuadro 108 con la relación de estas disciplinas y los tipos de dedicación a las actividades académicas.

Las disciplinas que cuentan con menor proporción de académicos con dedicación plena son: Derecho, Contaduría, Ingeniería Civil y Medicina. En ninguna de estas especialidades la proporción de académicos con dedicación plena rebasa al 14% y sus proporciones de personal con dedicación marginal se acercan o rebasan a la mitad de sus integrantes.

Por el contrario, las que agregan a proporciones relevantes en la dedicación plena son: Biología y Ecología, Matemáticas y Estadística, Física, las restantes ingenierías y los economistas. Las que muestran una proporción menor de colegas con dedicación marginal son las tres disciplinas del área de Naturales y Exactas y la Filosofía.

Cuando señalamos la existencia de un reto teórico relevante como condición para avanzar en el conocimiento del cuerpo académico y su diversidad, nos referimos, por ejemplo, a la imperiosa necesidad de contar con elementos más finos en relación con las disciplinas. No sólo para conseguir formas de agregación más idóneas, sino para poder interpretar, de acuerdo a una profundización de su historia en México y sus peculiaridades, sus características. De otro modo, el comportamiento observado en varias de las ingenierías o en el campo de las humanidades, en la relación que hemos expuesto, no es fácilmente explicable.

CUADRO 108
DISTRIBUCIÓN DE LOS TIPOS DE ACADÉMICOS EN LAS DISCIPLINAS SELECCIONADAS
-PROPORCIONES-

Disciplinas	Dedicación Académica Plena	Dedicación Académica Marginal
Agronomía	39.1%	11.8%
Veterinaria y Zootecnia	32.7%	9.8%
Enfermería	38.7%	13.0%
Medicina y Cirujía	13.9%	61.0%
Biología y Ecología	67.2%	6.4%
Física	44.1%	9.7%
Matemáticas y Estadística	54.9%	6.3%
Administración	23.9%	38.4%
Contaduría	11.0%	64.3%
Derecho	10.8%	61.7%
Economía y Desarrollo	40.3%	28.8%
Educación	27.7%	12.6%
Filosofía	33.4%	9.5%
Ing. Civil	13.7%	45.8%
Ing. Electrónica y Computación	41.5%	13.5%
Ing. Mecánica y Eléctrica	44.9%	19.2%

Lo que sí se sigue de los resultados expuestos, a pesar de sus límites actuales, es la pertinencia de relacionar a las afiliaciones disciplinarias con las modalidades de vinculación académica, mismas que se verían enriquecidas con la incorporación del espacio institucional y la variación entre los géneros. Técnicamente los dispositivos actuales permiten relacionar sistemas complejos de factores sin mayor problema: a nuestro juicio, la investigación, para ser tal, debe estar conducida por conjeturas analíticas fundadas y no a merced de las posibilidades técnicas.

Nuestras propuestas de interpretación, a lo largo del libro, no han derivado de los resultados, sino de la relación teórica previamente fundamentada; el trabajo de investigación y análisis futuro depende del avance en este terreno.

A manera de notas básicas, nuestra agenda de trabajo está compuesta por un esfuerzo, ya en curso, de observar a los cuerpos académicos en los contextos regionales. A su vez, y sin todavía rebasar los umbrales de la información ya obtenida, nos hemos propuesto trabajar en un sistema de observación de tipos de vinculación que sea capaz de despejar la situación de los colegas que no muestran claramente, en el ejercicio realizado, ni dedicación plena ni vinculación marginal estricta. En paralelo a la mejoría en la observación de tipos, trabajaremos en la adecuación del análisis de la afiliación disciplinaria; uno de los aspectos ineludibles para lograrlo, y abandonar el estrecho espacio de la referencia nominal, es el estudio del desarrollo de las disciplinas en nuestro país, con el fin de contextualizar sus características al interior del espacio laboral académico.

Otro tema que requiere ser ahondado es el de la diferenciación genérica en este oficio. Para ello, una combinación de exploración más detallada de la actual base de datos y la incorporación de información nueva son muy necesarios.

Ha sido preocupación constante en nuestro análisis el problema de selección derivado de la forma en que se conformó la muestra. Para poder solventar este asunto no hay mejor alternativa que la generación de proyectos específicos con orientación y recursos de investigación propios de la historia, cuestión que procuraremos atender ya sea con la elaboración de acercamientos parciales en los diferentes temas, o en asociación con colegas que tengan destreza en el oficio específico de la historia y les parezca relevante incursionar en este campo de los cuerpos académicos.

Por otra parte, a partir de la publicación de este libro, esperamos contar con la retroalimentación crítica de los lectores con el fin de mejorar la perspectiva analítica y los procesos de operacionalización que llevamos a cabo.

No podemos terminar este texto sin una breve referencia al futuro del cuerpo académico. Hacemos nuestra la reflexión de Max Weber:

“Una ciencia empírica no puede enseñar a nadie qué debe hacer, sino únicamente qué puede hacer y, en ciertas circunstancias, qué quiere”

Con alguna frecuencia, amigos que sabían de nuestra dedicación a la investigación de este tema, nos preguntaban si derivado de nuestro estudio se podría generar un programa de políticas para el desarrollo del cuerpo académico en México. Nosotros hemos respondido sistemáticamente que no es su propósito, debido a que las propuestas de política académica operan, fundamentalmente, con arreglo a valores e intereses que descansan en postulados de deber ser, mismos que son eficaces en la medida en que alcanzan a ser asumidos y cristalizados por grupos amplios de actores interesados en la vida académica. Las propuestas de objetivos y propósitos que se fincan en proposiciones de deber ser y que guían las acciones humanas, no se justifican por su validez científica.

Al reconstruir, en la medida de nuestras posibilidades, los procesos de génesis y desarrollo del cuerpo académico, hemos advertido la constancia de elementos que

producen diversidad a pesar de un contexto general con tendencias indiferenciadoras y homogeneizantes. Si esta persistencia de factores que modulan las carreras académicas ha logrado marcar la forma en que se vive este oficio sin ser expresamente reconocidos, su reconocimiento y consecuente impacto en un sistema diferencial para el desarrollo de la vida académica parece posible.

Esta sería una cuestión muy importante a considerar en los debates en torno al desarrollo de la vida académica en México: la forma en que se ha diversificado el oficio académico, tomando en cuenta los diferentes establecimientos, regiones y afiliaciones disciplinarias no tiene que ser considerada como inevitable y simplemente consagrarla, pues ha surgido a contracorriente y a pesar de todos los esfuerzos por evitarla. Más bien, en nuestra opinión, la constatación de la diversidad debe ser empleada en la discusión de los nuevos modelos de relación académica que parecen ser necesarios en la realidad actual de nuestro sistema educativo superior.

Se puede proseguir con la idea de la conveniencia de un sólo modelo de académico para todos los establecimientos y en la totalidad de las áreas de conocimiento, pero esto implicaría pasar por alto la constatación de la diversidad que de manera subterránea ha logrado subsistir en el periodo que estudiamos. Los riesgos de exclusión y la generación de procesos que simulen el cumplimiento formal del modelo dominante son muy grandes. Tal vez fuese mejor debatir la forma de cultivar la diversidad, de tal modo que sin eludir la regularidad necesaria en todo cuerpo académico, sus factores de variación lo enriquecieran de manera consistente.

Derivado de sus condiciones de contexto general, pero también impactado por una concepción de educación superior y de docencia sumamente estrechas, hemos podido apreciar que la lógica general en los reclutamientos, las iniciaciones y las condiciones fundamentales para el desarrollo del oficio han tendido al aislamiento, a la soledad y no a la que, consideramos, debería ser la estrategia que da vida y persistencia dinámica a las organizaciones académicas: la constitución de núcleos orgánicos como estructura básica de relación.

Hacer del currículum, y su administración vía cursos, el eje central de referencia, ha implicado la sobre-estimación de las instancias administrativas y su confusión como autoridades. Si se lograra poner en el centro al cultivo de las diversas disciplinas, del que derivan sus propuestas para la enseñanza, la investigación y la difusión, la estructura lógica de autoridad se ubicaría en los diversos núcleos académicos, concentrándose ahí la autoridad y ubicando en su justa dimensión a las instancias administrativas.

No se trata, por supuesto, de una modificación en el organigrama, sino de una transformación en la concepción del sentido y propósitos de la educación superior en México. Al parecer, la reorganización de nuestras instituciones con base en núcleos académicos diferenciados implicaría un proceso de transición complejo, para el cual no existen vías claras, sino el esfuerzo por generar ambientes para su constitución y desarrollo, mismos que resultarán variables en correspondencia con la diversidad que caracteriza a la actividad académica.

En síntesis, parece posible en nuestros días un esfuerzo de reforma en el nivel superior que se oriente reconociendo la diversidad como un factor inevitable y enriquecedor de la vida académica y, por ende, que ensaye formas de reorganización institucional con base en la constitución y fortalecimiento de núcleos académicos orgánicos.

A la luz de nuestros resultados, esta reforma sería posible e implicaría un proceso análogo al que perseguimos en la investigación, pero ahora en el terreno de la conducción de la vida académica y no en el de su estudio: pasar de los puestos, de la noción del "banco de horas" y de los cálculos presupuestales y administrativos sobre la plantilla, a los actores, recuperando, críticamente, el patrimonio de diversidad que han ido construyendo en el pasado.