

Un siglo buscando doctores
Manuel Gil Ant. Profesor del Departamento de Sociolog.
UAM-Azcapotzalco.Tel: (5)318 9140/(5)318 9524(fax)

Agradezco a Romualdo López Zárate y a María Lilia Pérez Franco, colegas del Área de Sociología de la UAM-A, sus comentarios y sugerencias a las primeras versiones de este trabajo. Romualdo me ayudó a ubicar mejor el contexto con su conocimiento experto de las políticas educativas, y Lilia me hizo ver la necesidad de cambiar la perspectiva y apreciar la complejidad, donde yo suponía fenómenos simples.

El trabajo analiza críticamente el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), observando que el acceso al posgrado por parte de los académicos mexicanos se ha dado de manera importante antes de dicho programa y advierte sobre el riesgo de gastar recursos cuantiosos, con resultados más aparentes que efectivos si, en lugar de atender las motivaciones profundas, se privilegian indicadores superficiales de tipo credencialista, a partir de modelos que no necesariamente son adecuados a las circunstancias mexicanas, como sucedió con el otorgamiento de doctorados honoríficos al fundarse la Universidad Nacional en 1910.

This document analyses critically the Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), (Program for Improvement of Faculty), explaining that access to graduate studies by Mexican academics has been important even before this Program and warns about the risk of spending lots of resources with poor results if instead of attending real problems, shallow indicators based in models inappropriate to Mexican reality are privileged.

Un judío es tan viejo como su religión
y un mexicano tan joven como su historia.
Por eso ustedes la recomienzan a cada rato
y cada vez imitan un modelo nuevo
que pronto se hace viejo.
Entonces lo recomienzan todo y así lo pierden todo.
(Berstein a Maldonado,
en *La Cabeza de la Hidra* de Carlos Fuentes)

A principios del siglo

Cerramos el siglo XX con una preocupación semejante a la que se presentaba en sus inicios. En aquel entonces, 1910, Justo Sierra encontró una coyuntura favorable para retomar su idea de crear la Universidad Nacional¹. Ya lo había propuesto, sin éxito, en 1881 y había insistido en la cuestión varias veces más, pero en ese momento ocurrían dos cosas que favorecerían el empeño: Justo Sierra era Secretario de Instrucción Pública y la fundación de la universidad encajaba bien en las celebraciones porfiristas del centenario de la Independencia. El Congreso conoció la iniciativa y promulgó la Ley Constitutiva de la Universidad de México sin mayor demora.

La universidad integraría a las escuelas profesionales existentes, la Preparatoria, varios institutos de cultura e investigación y la nueva Escuela de Altos Estudios, de tal suerte que no significaba una gran inversión de recursos en construcciones. Garciadiego señala que fue un poco más complicada la selección de funcionarios universitarios, pero se resolvió de manera conciliadora entre los diversos grupos. La integración del primer Consejo Universitario no ofreció, tampoco, mayores dificultades, pero:

¹Garciadiego, Javier. *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, El Colegio de México y Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1996. En esta espléndida obra, en el Capítulo I. "La efemérides pretenciosa", Garciadiego relata los avatares de la fundación de la Universidad Nacional. De ahí retomo la información para esta parte del texto. Ver, especialmente, pp. 24 a 31.

La creación de un auténtico profesorado de tiempo completo resultó más difícil, pues la mayoría vivía de la práctica de sus profesiones. Sin un cuerpo magisterial de este tipo era complicado mejorar la educación superior: se requería aumentar los salarios y reducir el número de profesores, conservando a los más capaces y dúctiles².

No había condiciones políticas ni económicas para hacer tal depuración, de tal suerte que Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez propusieron un mecanismo para hacer frente a este problema: con el fin de incrementar el sentido de pertenencia a la nueva universidad, contar con los indicadores propios de dichas entidades en otras partes del mundo, así como en sustitución de cualquier incremento salarial,

...se concedieron grados honoríficos a un número exagerado de profesores, buscando fomentar así la lealtad a la nueva institución. Por ello, a finales de junio de ese 1910 la Secretaría de Instrucción solicitó a cada escuela que enviara una lista con los nombres de hasta una cuarta parte del total de sus profesores, siempre y cuando tuvieran varios años de buenos servicios y concibieran las obligaciones magisteriales como uno de los aspectos más importantes de su vida³.

La integración de las listas de profesores a los que se les concedería el grado de doctor, fue encomendada a las Juntas de Profesores de cada escuela. Hubo depuración de algunos nombres e inclusión de otros por parte de la Secretaría de Instrucción —es decir, del propio Justo Sierra— y para evitar que hubiese “problemas de autoridad interna, los directores de todas las escuelas fueron hechos doctores ex officio”. Garciadiego finaliza su consideración sobre este asunto de manera clara:

Con todo ello se buscaba dignificar y dar más lustre a la nueva institución, que nacería con numerosos académicos así premiados, los cuales en realidad no eran siquiera profesores de tiempo completo⁴.

Sierra, y sobre todo Chávez, tenían en mente un modelo de universidad que cristalizaba en la Universidad de Berkeley (“el mejor modelo de universidad en ese momento”⁵). ¿Cómo era Berkeley? Entre otras cosas, tenía profesores de tiempo completo y un buen número de ellos con grado de doctor; por lo tanto, si había que construir una universidad en México que valiera la pena, moderna, era menester contar con doctores en relativa abundancia. Y los generaron del modo ya relatado, concediéndoles el grado en la ceremonia de inauguración en septiembre de 1910.

Al terminar el siglo

Muchos años después, en 1997, conversaba el que esto escribe con un alto funcionario de la Secretaría de Educación Pública. Estaba por aparecer el Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior, luego conocido en el medio como el PROMEP. Con el borrador del programa entre sus manos, después de una larga exposición, el funcionario expresó: en síntesis, la cosa para nosotros está clara. ¿Qué caracteriza a las mejores universidades del mundo, digamos Berkeley, Princeton, Oxford o Harvard? Tienen profesores de tiempo completo habilitados con grados de doctor. Entonces, el camino para incrementar la calidad de nuestras universidades pasa por un fuerte impulso a la formación de alto nivel del profesorado, al tiempo que se les brindan condiciones profesionales para el ejercicio de su labor.

En el texto de la versión del PROMEP que tengo a la mano —marzo de 1997— se expresa así su objetivo central:

²Ibid. p. 30.

³Ibid. pp. 30 - 31.

⁴Ibid. p. 31

⁵Ibid. p. 34.

El objetivo último del PROMEP es sustentar la mejor formación de los estudiantes de educación superior, universitaria y tecnológica; para ello se plantea como principio la sólida formación académica del profesorado y su articulación en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento. Al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como docente-investigador, se reforzará la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior⁶.

Avanza el documento con una descripción del Sistema de Educación Superior mexicano. Entre otras cosas, muestra que los profesores de tiempo completo eran, en 1995, el 31% en el subsistema universitario público, 54% en el tecnológico público, 92% en los Centros de Posgrado e Investigación y el 33% en las universidades tecnológicas, arribando a un total, para el sector público, del 37%. Por su parte, las instituciones particulares agregan en esa categoría sólo al 14% y las normales al 23%. En términos globales, la proporción de tiempos completos en el país era del 30%. Los autores del documento afirman:

..., la profesionalización de la enseñanza superior moderna se centra en los profesores de tiempo completo (PTC); ellos son mayoría en la IES de los países más desarrollados y en las de mayor prestigio superan el 90%. En las IES mexicanas sólo el 30% del profesorado está constituido por PTC... y el cociente alumnos/PTC es de 30.3, con variaciones entre subsectores⁷.

Más adelante, el texto da cuenta de la formación académica del profesorado, con base en datos de ANUIES para 1995: el 5% contaba con doctorado, 18% con maestría, 9% ostentaba una especialidad, 59% ubicaba su grado máximo en la licenciatura, 3% diploma medio profesional y el 6% no se podía precisar⁸. Esto lleva a las autoridades a un diagnóstico de la planta académica nacional:

Se desprende (de los datos anteriores) que la gran mayoría de los profesores de licenciatura no profundizaron formalmente los conocimientos que deben impartir más allá del mismo nivel en el que enseñan. Por su formación, la mayoría de los profesores de tiempo completo no fue capacitado ni habilitado para la investigación o la aplicación de conocimientos de frontera. Lo incompleto de la formación de muchos profesores hace que las IES deban desempeñar un doble papel educativo: no sólo formar a sus estudiantes, sino también a muchos profesores. Además, los profesores con formación incompleta, cuando tratan de superarse, enfrentan la difícil situación dual de profesor-estudiante⁹.

Me interesa destacar la función que la imagen de la universidad ejemplar juega en la concepción de los autores del PROMEP, y su similitud con el carácter de modelo que Berkeley significó en la mirada de Chávez y Sierra.

⁶Programa para el Mejoramiento del Profesorado, versión Marzo 1997, p.2. La parte del texto en itálicas es un subrayado del autor, no del PROMEP. Conviene no perder de vista la relación del PROMEP con el Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000, en el cual se establecía, como prioritario, "...la puesta en marcha de un Sistema Nacional de Formación del Personal Académico de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior" (p. 127).

⁷Ibid. p. 9. La parte del texto en itálicas es un subrayado del autor, no del PROMEP. En México, la categoría de tiempo completo puede significar muchas cosas. Como el texto del PROMEP señala, puede referirse a un agregado de horas clase total, o bien a combinaciones variables entre docencia directa, asesoría a alumnos e investigación. A este nivel, no hay información confiable para desagregar los datos y conseguir más precisión.

⁸Ibid. p. 10. Es curioso que el PROMEP proporcione el grado formativo de los 143,675 profesores del país de manera tan precisa (sólo con un 6% sin registro). En el Cuadro 3 del documento del PROMEP, el lector encontrará los absolutos por subsistema y puede hacer los cálculos proporcionales. A mi juicio, estos datos deben ser considerados con cuidado, pues ANUIES misma tiene dificultades para distinguir entre cantidad de puestos y el número de personas efectivamente vinculadas a las plazas. Si esto es así, la información sobre los grados académicos puede contener errores por redundancia entre personas y puestos. Tal vez no sea una mala aproximación, pero es menester insistir en la necesidad de mejores bases de datos para conocer, con precisión, al personal académico mexicano. En la "Presentación" del Anuario Estadístico de 1997, correspondiente al personal docente de licenciatura y posgrado, el Dr. Julio Rubio anota: "Cabe advertir que, no obstante los esfuerzos que hacen las instituciones educativas por mejorar cada día la cobertura de sus sistemas de información, aún no se logra conocer en su totalidad el nivel de escolaridad de la planta docente, que ascendió a 153,044 académicos. Así, de los 138,052 profesores de licenciatura en las universidades e institutos tecnológicos, sólo se conoció la escolaridad de 114,704, que representaron el 83% del total" (p. XII). Llama la atención que la "cuota de ignorancia" haya sido del 17% en 1997, y sólo del 6%, según el PROMEP, en 1995. ¿Vamos empeorando? Adicionalmente, al revisar las instituciones, destaca el hecho de que la UNAM no informa de la escolaridad de sus 16,744 académicos. Las fallas en la contabilidad mínima son muy grandes en nuestro sistema.

⁹Ibid. p.10. La parte del texto en itálicas es un subrayado del autor, no del PROMEP.

Ubica esta imagen, como central, a la figura del profesor de tiempo completo como docente-investigador. Y esto es así pues ellos son mayoría en las IES de los países más desarrollados y en las de mayor prestigio superan el 90%. En esos lares —reales o imaginados¹⁰— los profesores de tiempo completo fueron capacitados y habilitados para la investigación o la aplicación de conocimientos de frontera y, en consecuencia, cuentan con una formación completa, es decir, el doctorado.

Desde esta perspectiva idealizada, y con un fuerte descuido, o quizá desprecio, por la historia del país y sus procesos de institucionalización¹¹, se realiza un alto contraste entre la universidad ejemplar y la realidad con un resultado previsible: universidades no deseables —este término deriva del PROMEP— con profesores formados de manera incompleta y en malas condiciones de profesionalización e infraestructura. Ergo, su modificación es imprescindible: la guía para el cambio será la universidad idealizada y el plazo el menor posible.

Las metas previstas en marzo de 1997, para el año 2006, eran las siguientes: pasar del 31 al 70% en cuanto a personal de tiempo completo¹². Duplicar la proporción de tiempos completos con doctorado, esto es, arribar al 22% de este tipo de personal con el grado de doctor y conseguir que el resto tenga maestría o especialización docente en Enseñanza Superior. Reducir el cociente medio de alumnos/profesor de tiempo completo de 29 a 22. Estiman que en el 2006 la matrícula de posgrado de buena calidad será de 120 mil estudiantes, el sistema podrá graduar 2 mil doctores por año y habrá un total de 20 mil doctores en el país. El propio documento precisa que esto implica cuadruplicar el número de profesores de tiempo completo con doctorado con respecto a 1995 y duplicar el número de tiempos completos “y todos con el perfil deseable”, esto es, formar con maestrías o especializaciones adecuadas a 39 mil tiempos completos “que no la tienen en la actualidad”¹³.

¹⁰Me permito señalar que hay cierta cuota de imaginación, derivada de un conocimiento parcial de los sistemas de educación superior en los países desarrollados, pues suele pensarse que las condiciones de las instituciones orientadas fuertemente a la investigación (research universities) son generalizables al conjunto de establecimientos educativos superiores de esos países. Tomemos por caso a los Estados Unidos: laboran en universidades de investigación el 27.5% del total de académicos; en otras instituciones que otorgan doctorados se ubica el 14.8%; en las universidades “comprehensivas” el 25.6%; en las instituciones privadas de artes liberales el 7.3%; en las públicas de dos años, comunitarias, el 20.1% y en las demás un 4.8%. Como las condiciones de trabajo y los requisitos de ingreso y permanencia son variables en las instituciones, tenemos que a nivel nacional —en los Estados Unidos— cuentan con doctorado el 57% de los académicos, casi el 29% tienen maestría, 9% un grado profesional y el 4.8% la licenciatura o menos. Y con respecto a la condición de tenure —definitividad— el 56.6% la ha obtenido, está en posibilidades de obtenerla el 21.4%, 9.7% ya ocupan una posición en la cual no existe la posibilidad de obtención de la definitividad, 4.4% laboran sin que esta condición estuviese prevista y otro 8% trabajan en instituciones que no otorgan este beneficio a ninguno de sus profesores. Más del 22%, entonces, no cuenta ni contará con esta condición, y si se distingue a la nueva generación de académicos los más jóvenes la proporción de excluidos del famoso tenure track rebasa al 33%. Como puede verse, la diversidad de condiciones es amplia y muy lejana de la homogeneidad supuesta en muchas referencias a “los países desarrollados”. Los datos proceden de Finkelstein, Seal and Schuster. *The New Academic Generation: a profession in transformation*, The Johns Hopkins University Press, 1998. Las cifras corresponden al National Study of Postsecondary Faculty, realizado en 1993 por el National Center for Education Statistics, del Departamento de Educación de los Estados Unidos.

¹¹Una prueba de ello es que en el documento del PROMEP, luego de brindar cifras sobre el sistema y la cantidad y grados de los profesores —por cierto, incierta tanto en lo que toca al número de personas como a los niveles formativos— se dedica una página a doble espacio para dar cuenta de la edad, antigüedad y experiencia del profesorado, empleando para ello datos que refieren a *Los Rasgos de la Diversidad*, libro editado por la UAM-Azcapotzalco en 1994, y elaborado por el Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos. Extrapolan los datos de este Estudio al conjunto nacional —cuestión que nosotros, los autores, no hacemos en el libro— y citan mal la fuente de la información en varios casos. Este descuido notable, que más bien parece derivar de un desprecio por la historia, trata de ser paliado con un párrafo digno de antología: “La información aquí resumida proviene de fuentes globales y públicas. Las principales conclusiones que de ella se derivan no requieren detallarla, ya que el margen de error al que la información está sujeta no hace variar las tendencias más notables”. Ver página 11 del PROMEP. A su entender, la situación actual “se debe en parte al crecimiento extraordinario de las instituciones y sus matrículas en los últimos 35 años”; añaden a este factor “los bajos ingresos y, más en general, la falta de perspectivas de la carrera académica”. No hay matiz, ni consideración de complejidad en tres décadas y media de expansión, cambio y crisis universitaria.

¹²Este objetivo no será sencillo de cumplir, pues durante los años noventa, el principal productor de puestos académicos ha sido el sector privado, mismo que generó 6 de cada 10 nuevas posiciones entre 1990 y 1997. Como su principal tendencia es abrir plazas de tiempo parcial, esto afecta al total nacional: mientras en 1995 el 29% del total de puestos del país era de tiempo completo, ya en 1997 había descendido al 27%. Para un análisis detenido de los procesos de crecimiento del mercado académico mexicano, ver: Gil Antón, Manuel. “El Mercado de Trabajo Académico: notas sobre la evolución del espacio laboral en la universidad mexicana”, en *Este País*, No. 103, octubre de 1999.

¹³Ibid. pp. 41 - 42.

Así conciben el futuro, en esas magnitudes y con esas características. Mediante el recurso de contrastar un modelo deseable con la realidad presente, el PROMEP establece sus acciones y estrategias. El 2006 es la fecha prevista para conseguir sus metas y, por supuesto, hay una diferencia muy grande entre repartir, con generosidad, grados honoríficos con el fin de parecer, desde el día de la inauguración, una universidad moderna, al actual proceso de planeación de los programas formativos de los diversos cuerpos académicos.

No obstante las diferencias entre el inicio del siglo y este programa finisecular, en ambos hay la intención de modificar la composición del personal académico para hacer que coincida —o se aproxime— a los indicadores adecuados, deseables, propios de lo que “debe ser” una universidad en serio.

En los dos casos, la situación de partida se considera inadecuada y precisa una corrección tan pronto sea posible: en un caso, de la noche a la mañana la universidad contará con doctores, como debe ser. En el otro, en un plazo de diez años habrá de enmendarse la anomalía si se le da continuidad al proceso. En las dos situaciones, con las que abrimos y cerramos el siglo, hay un afán de corrección, de enmienda urgente.

¿Qué pasa con la historia?

No se advierte, ni al inicio ni al final del siglo, una reflexión profunda sobre los procesos históricos y sociales que han conducido a los sistemas de educación superior, y su personal académico, a la situación de partida que se pretende cambiar. Las cosas, a juicio de las autoridades respectivas, no están bien y deben ser modificadas para ajustarse a los cánones de una concepción ejemplar, establecida como la adecuada.

La falla histórica se presenta en los dos polos: ni se comprende el proceso mediante el cual Berkeley, o el sistema norteamericano, devino en lo que era en 1910 o en 1997, ni se atiende a la evolución de nuestra sociedad y sus instituciones como eje comprensivo de la situación presente. Los planteamientos, entonces, operan en un horizonte ayuno de contextos y se pretende ajustar las cosas a como deben ser, como si fueran cumplimientos mundanos de ideas platónicas.

El riesgo es grande. En el primer caso, la distribución de grados honoríficos no modificó sustancialmente nada. En el segundo, si no se procede de manera prudente y el énfasis en los indicadores comanda las acciones, arribaremos al 2006 con mejores estadísticas comparativas, pero sin el correspondiente cambio en la calidad formativa de nuestros académicos y sus labores: multiplicaremos la confusión y la vanagloria credencialista sin asidero real.

Al inicio de los noventa

¿Qué pasaba antes de la implantación de las políticas actuales, con su énfasis generalizado en la obtención de doctorados, y otros diplomas, a la brevedad posible? ¿Cómo eran los patrones de avance en los estudios formales cuando obtenerlos no significaba tanto como en nuestros días? ¿Quiénes, en qué instituciones y disciplinas de referencia, proseguían con los estudios de posgrado e intentaban llegar al doctorado, cuando esto no significaba el enorme salto en los prestigios como ahora y no implicaba, significativamente, un aumento en los ingresos? ¿Cómo variaban las pautas formativas, en contextos disciplinarios, institucionales o regionales diversos, sin la presencia de fuertes recompensas simbólicas o económicas como las propiciadas por la política actual¹⁴?

¹⁴Ahora, un profesor con doctorado, por ejemplo en la UAM, obtiene, por el solo hecho de la tenencia del diploma, un incremento en sus ingresos de cinco salarios mínimos mensuales. A su vez, ciertas becas han sido ponderadas por el factor de los grados a lo largo del tiempo y, adicionalmente, el doctorado es la llave formativa mínima para acceder al Sistema Nacional de Investigadores, lo cual puede convertirse en otros tantos salarios mínimos o más. Estamos hablando, entonces, de una situación en la cual ser doctor puede propiciar un incremento en los ingresos de manera notable, entre diez y 15 salarios mínimos adicionales en un cálculo promedio, es decir, posibilita duplicar el sueldo normal al menos. El caso de la UAM es atípico en cuanto a los montos asignados a la tenencia de los grados. Se trata, quizá, del caso extremo en el país, pero la lógica general tiende a ser convergente.

Los incentivos actuales son poderosos, tanto en la dimensión económica —sobre todo por la depresión de los salarios— como en la simbólica: ser doctor/a traslada a la persona a la ciudadanía de primera en los establecimientos universitarios, la rescata de los que son “nadie” —en los términos acuñados por Susana García Salord¹⁵— para arribar a la zona donde habitan los académicos “sin la sombra de la duda” sobre su trayectoria, con acceso pronto a los bienes, de nuevo, materiales y simbólicos disponibles.

Sería conveniente conocer cómo eran las cosas antes del proceso de deshomologación de los ingresos, que arranca al inicio de los noventa, y previo a la actuación de los programas generales, SUPERA¹⁶ y POMEPE, de apoyo a la formación de los profesores, también propios de esta década.

Afortunadamente, podemos aproximarnos al conocimiento de las tendencias anteriores tomando como base los datos generados por el Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos. En 1992, fueron entrevistados, mediante un cuestionario, 3,764 académicos, pertenecientes a 24 instituciones de educación superior —públicas, tecnológicas y privadas— ubicadas en ocho entidades de la república¹⁷. En ese año, los colegas entrevistados aportaron datos sobre su formación, de tal suerte que podemos aislar a los doctores —y a los que estaban en proceso de obtención del grado— para reconstruir parte de sus trayectorias. Así, algunas de las preguntas asentadas antes pueden encontrar respuesta o, al menos, pistas para reconocer las tendencias formativas anteriores a la deshomologación de los ingresos y la operación del par de programas generales a los que he aludido.

El nivel formativo en 1992

Iniciemos este viaje analítico al pasado con una mirada al grado alcanzado en 1992 por el conjunto de colegas estudiados. Agreguemos, con fines comparativos, la escolaridad máxima que tuvieron al momento de su primer contrato como académicos, de tal modo que sea posible apreciar la movilidad en los niveles formativos en el lapso comprendido entre su incorporación al oficio académico y el momento de la entrevista (ver Cuadro 1).

Destaca, en la comparación, el movimiento ascendente en los grados académicos: si al momento de obtener su primer contrato la inmensa mayoría no rebasaba el nivel de la licenciatura, el 83.8%, en 1992 los que tenían como techo formativo los estudios superiores básicos se habían reducido al 59.6%. En otras palabras, al inicio de sus trayectorias, sólo el 11.6% contaba con algún posgrado, pero en 1992 el conjunto mostraba al 40.4% con algún grado mayor a la licenciatura, sobresaliendo las maestrías y especialidades poslicenciatura sobre el doctorado.

Esta primera observación nos muestra que, aunque fueron “bajos” os grados máximos en el acceso, el transcurso por el oficio académico hizo posible avanzar en los estudios formales, concluirlos e, incluso, obtener grados superiores paulatina mente. Tal vez a un ritmo menor al que se pretende ahora, pero hay constancia sólida de la tendencia a continuar estudiando por parte de los académicos.

¹⁵Ver: García Salord, Susana. Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución de las clases sociales, Tesis de Doctorado, FFyL, UNAM, 1998.

¹⁶El Programa SUPERA —Programa de Superación del Personal Académico— es el antecedente inmediato del PROMEP, también orientado al apoyo de la formación de los profesores en activo del sistema. Puesto en práctica en 1995-1996, el SUPERA concedía importancia a los cursos de actualización de profesores como estrategia complementaria a los estudios de posgrado. Operativamente, tenía un diseño descentralizado a través de Comisiones Regionales para la aprobación de los planes de formación de los académicos y los fondos los manejaba, a través de un fideicomiso, la ANUIES. El PROMEP, en sus inicios, descartaba las opciones ajenas al posgrado clásico, luego abrió la posibilidad de Especializaciones en Educación Superior para los académicos sin condiciones para realizar estudios tradicionales, ha operado de manera centralizada en la Subsecretaría de Educación Superior en la ciudad de México y los fondos son controlados por la misma entidad. El pasaje del SUPERA al PROMEP no fue sencillo, más bien ocurrió con fuertes tensiones en el contexto de la renovación del cargo de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES a lo largo de 1997.

¹⁷Ver Gil Antón, Manuel, et. al. Los Rasgos de la Diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos, UAM-A, 1994. Especialmente, para las características metodológicas y técnicas de la construcción de la muestra a la que se hace referencia, consúltese el anexo 2, p. 255 y ss.

¹⁸1

¹⁸“Bajos” en relación con el estándar internacional, para países desarrollados, del doctorado como grado mínimo para ocupar

Nos hemos referido al grado máximo obtenido en los dos momentos, pero este modo de mirar las cosas esconde cierta parte del avance formativo: alguien puede contar, como grado máximo, con la licenciatura, pero estar cursando ya una maestría en el momento de la entrevista. El dato del grado máximo es correcto, pero podemos hacer una observación más fina si nos movemos a la noción de nivel formativo y la observamos en 1992 (ver Cuadro 2).

Al afinar la mirada, obtenemos información más precisa: con techo en la licenciatura o equivalente, encontramos al 35.6%; el resto de la muestra había, al menos, iniciado estudios de posgrado durante su trayectoria. El 15.9% había obtenido una especialidad postlicenciatura, 23.9% eran estudiantes o pasantes de maestría, 12.6% ya eran maestros, 6.4% se encontraban en estudios doctorales o como candidatos a doctor y el restante 5.5% tenía, como dice el PROMEP, formación completa.

En síntesis, estos datos muestran a un conjunto no estático con respecto a sus niveles formativos de ingreso. Más de dos tercios, en 1992, habían iniciado ya, al menos, estudios adicionales a la licenciatura. Y no pocos los habían conseguido concluir. El movimiento ascendente en las formaciones hace suponer la existencia de resortes, individuales e institucionales, que impulsaban los estudios de los académicos y los hacían posibles. ¿Cuáles eran? ¿Ante qué estímulos institucionales, y/o tradiciones formativas, respondían?

Cuadro 1

Grado máximo al momento del primer contrato y en 1992

	Grado Máximo en la Incorporación		Grado Máximo en 1992	
Sin licenciatura	1,306	34.7%	180	4.8%
Licenciatura o equivalente	1,847	49.1%	2,060	54.8%
Especialidad	172	4.6%	598	15.9%
Maestría	177	4.7%	717	19.0%
Doctorado	66	1.8%	206	5.5%
No se sabe	194	5.1%	1	0.0%
Total	3,762	100%	3,762	100%

Los doctores del 92

Centremos, ahora, nuestra mirada en el conjunto de la muestra que, en 1992, ya contaba con procesos doctorales. Podríamos trabajar solamente con los doctores (206 casos) pero quizá convenga incluir a los 154 candidatos a doctor —pues habían concluido sus estudios y estaba en proceso su tesis— y a los 87 colegas que, al momento de la entrevista, ya estaban inscritos en programas doctorales. Esto hace un total de 447 académicos, casi el 12% del conjunto. Si a esta cifra restamos los 66 que al momento de su primer contrato ya eran doctores, sabemos que 381 avanzaron, durante su trayectoria, hasta alcanzar su inscripción en algún programa, culminar los estudios u obtener el grado.

Les es común esta situación formativa al máximo nivel. Como este dato lo obtuvimos en 1992, podemos afirmar que la decisión de estudiar el doctorado, sobre todo para los graduados o los candidatos, no estuvo influida por los programas generales llevados a cabo en la década, ni por el cálculo del incremento de ingresos propio de los esquemas de diferenciación en los ingresos, pues éstos estaban, en todo caso, en sus inicios en 1992, y la decisión de ingresar al nivel doctoral sucedió antes.

una posición académica en las universidades de investigación y similares, pues como ya hemos visto, en los Estados Unidos, en 1993, sólo el 57% del total de académicos contaba con el doctorado (ver nota al pie no.11), pero significativamente altos en términos de la movilidad escolar de los académicos en comparación con sus padres (ver en Los Rasgos..., pp. 76 a 83) y, a su vez, en relación con la cantidad de mexicanos, mayores de 15 años, con estudios profesionales completos o más: en 1970, el 1.09%; en 1980, el 2.66%, en 1990, el 2.85%. Estos datos proceden de Julio Boltvinik: "La satisfacción de las necesidades esenciales en México en los setenta y ochenta", en Pablo Pascual Moncayo y José Woldenberg. Desarrollo, desigualdad y medio ambiente, Cal y Arena, México, 1994.

La idea es estudiar a este conjunto bajo el supuesto que las motivaciones que los llevaron al nivel doctoral —como estudiantes, candidatos o graduados—, no fueron, de manera relevante, externas al ethos propio de sus disciplinas de referencia y, a su vez, no resultaron enfatizadas o propiciadas por una política pública general que pusiera recursos y facilidades abundantes, incentivos, en esa lógica.

Este supuesto no significa considerar a los años previos a 1992 ayunos de políticas públicas hacia el sector académico¹⁹. Tampoco implica concebir a esos años sin programas orientados al apoyo de la formación de los profesores: muchos de los académicos entrevistados en 92, el 33% del total²⁰ informó haber recibido apoyo para continuar sus estudios formales, por parte de la institución contratante, durante el primer año de labores. Lo que es distinto es que la política de apoyo a la formación de profesores no establecía un nivel general como el deseable para ser académico con formación completa, los incentivos económicos se reducían al impacto en los tabuladores vigentes del incremento formativo y buena parte de los apoyos se orientaban a la capacitación didáctico-pedagógica del personal académico. Al ser una política más difusa y menos directiva, dejaba más espacio —esta es la hipótesis— al diseño histórico “natural” de reproducción y desarrollo de los grupos académicos y “estilos” disciplinarios e institucionales diversos.

Entonces puede proponerse que la decisión personal de incursionar en el nivel doctoral, antes de los noventa, estuvo más bien orientada por y en el contexto de la tradición del grupo académico de referencia, y ocurrió en un espacio institucional específico que brindó la oportunidad de realizarlos, ya sea con recursos propios o derivados de fondos externos al establecimiento²¹.

Para ubicar con mayor precisión el momento de arranque de los estudios doctorales, tenemos que de los 206 doctores, sólo 31 se graduaron en 1991 y 1992. El resto, 175, el 85%, lo hicieron antes:

99 en los ochenta, 43 en los setenta, 14 en los años sesenta y siete en la década de los años cincuenta. Aún los 31 graduados en los dos primeros años de los noventa, tomaron la decisión de iniciar sus estudios en momentos en que no había ni SUPERA ni PROMEP y tampoco diferenciación aguda²² de los ingresos con base en los grados. Por su parte, para el caso de los candidatos y los estudiantes, obvia mente no contamos con la fecha de graduación, pero sí la de inicio de los estudios: al observar esta variable, sólo 29 de los 447 colegas con procesos doctorales (6.5%) iniciaron sus estudios en 1991 y 1992. El resto lo hizo antes, sobresaliendo los años ochenta, en plena crisis salarial.

¹⁹Basta recordar dos programas vigentes antes de los noventa: el Programa Nacional para la Educación Superior (PRONAES) y el producido en 1985 con el nombre de Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), ambos generados en el contexto de los vínculos entre la SEP y la ANUIES.

²⁰Ver, en *Los Rasgos...* pp. 113-114.

²¹En algunos casos, incluso, los fondos externos eran complementarios al soporte institucional: los apoyos del PRONAES, por ejemplo, vigentes en los ochenta, completaban los ingresos de los académicos que solicitaban licencia de medio tiempo a sus contratos con el fin de estudiar posgrados. El complemento era equivalente al otro medio tiempo como cantidad fija, frecuentemente erosionada por la inflación. De este modo, podemos advertir una dosis mayor de inversión y riesgo personal, en comparación con las condiciones actuales en las que se conservan los ingresos totales mientras se estudia. Otros fondos, como los de CONACyT, implicaban una negociación no siempre fluida con las instituciones de adscripción. Esta concepción de contextos de oportunidad variables, pero siempre presentes en el desarrollo de la profesión académica en México, es una veta analítica muy importante para comprender su evolución. La ha propuesto María Lilia Pérez Franco en el contexto del Taller de Investigación del Área de Sociología de las Universidades. Por otro lado, la misma investigadora sugiere, con razón, que sería necesario contar con un mejor conocimiento de las diversas etapas de las políticas públicas referidas a los académicos a lo largo de los años, para precisar su impacto en los contextos de oportunidad de orientaciones en tal sentido por el ethos de la socialización formativa u organizacional temprana, pero también, o combinándose, propuestas factibles en determinados momentos en ciertas instituciones o sub-unidades académicas.

²²No se pasa por alto el hecho de que la movilidad entre las categorías y niveles ha operado siempre, y que en esas transiciones los grados eran, junto a la antigüedad, factores importantes en la movilidad, pero en los ochenta se compactaron de tal modo los salarios, a consecuencia de la crisis, que dejó de ser relevante, en términos económicos, el pasaje de un nivel a otro. En otras décadas la diferencia existió, pero nunca tan aguda como en los años noventa. Sería necesario ponderar esta consideración para los casos de académicos que ingresaron al Sistema Nacional de Investigadores, pues a partir de 1985 la pertenencia al SNI mejoró los ingresos de manera notable y, en general, el grado de doctor ha sido condición de acceso a sus beneficios.

La decisión de incursionar en el nivel doctoral, entonces, ocurrió, en la inmensa mayoría de los 447 casos que vamos a estudiar, mucho antes de la aparición de los incentivos actuales para lograrlo y, de manera destacada, en los años ochenta cuando el sistema vivió el desplome más agudo en términos salariales y de recursos institucionales. Es sostenible, en consecuencia, que este grupo orientara, en general, sus decisiones formativas tomando como referencia principal valores internos a su afiliación disciplinaria en determinados contextos institucionales, y extrainstitucionales, favorables a su empeño²³. Por ello es interesante analizar sus pautas.

Cuadro 2

Nivel Formativo en 1992

Estudios técnicos	16	0.4%
Parciales de licenciatura	11	0.3%
Licenciatura sin tesis	133	3.5%
Normal básica	20	0.5%
Licenciatura	1142	30.4%
Normal Superior	19	0.5%
Especialidad	59	815.9%
Parciales de maestría	328	8.7%
Maestría falta tesis	572	15.2%
Maestría	475	12.6%
Parciales de doctorado	87	2.3%
Doctorado falta tesis	154	4.1%
Doctorado	206	5.5%
No se sabe	1	
Total	3762	100%

Cuadro 3

Distribución de los académicos por áreas de conocimiento de los programas doctorales académicos con procesos doctorales, 1992

Proporciones	
Ciencias Naturales y Exactas	35.5%
Ciencias Sociales y Administrativas	24.5%
Humanidades	14.3%
Ingeniería y Tecnología	10.1%
Ciencias de la Salud	8.3%
Ciencias Agropecuarias	1.9%
Se ignora el Área	5.4%
Total N= 447	100%

²³Con esta conjetura es posible realizar este trabajo, pero es necesario reconocer que requerimos de mejor información sobre los contextos de oportunidades específicos en que se presentaron las trayectorias doctorales. Notas: * el total de académicos con procesos doctorales oscila entre 447 y 449 según la disponibilidad de información por variable y por efectos del proceso de ponderación de la muestra. Se han puesto, en negritas, las proporciones de las disciplinas que llegan o rebasan al 2.5% del total de académicos con procesos doctorales. No se incluyen todas las disciplinas, por lo que las sumas de las proporciones en cada área, y en el total, es menor al 100%.

Las áreas de estudio

Atendamos, en primer lugar, a la distribución por áreas del conocimiento, de los académicos que en 1992 contaban con procesos doctorales en curso o terminados. La idea del predominio de motivaciones internalistas, con referencia a las afiliaciones disciplinarias y sus tradiciones formativas específicas en México, se debería ver reflejada con variaciones importantes entre las áreas. El dato corresponde a las áreas de conocimiento de los programas doctorales a los que se inscribieron los académicos (ver Cuadro 3).

Destaca, con mucho, la concentración en las Ciencias Naturales y Exactas: más de un tercio del total de académicos con procesos doctorales se ubicaba en ella. Rondando a una cuarta parte, el área de Ciencias Sociales y Administrativas también agregaba a una parte relevante. Como se puede ver en el Cuadro 3, posteriormente se registran las Humanidades, Ingeniería, Ciencias de la Salud y, por último, las Agropecuarias.

No parece extraño encontrar el predominio en las Naturales y Exactas: suelen ser actividades científicas muy concentradas en la vida académica y con fuerte tradición de impulsar a sus miembros a la formación avanzada. En las Sociales y Administrativas, sobre todo en el campo de las disciplinas sociales más clásicas, la tendencia es conocida hacia los estudios avanzados, cuestión semejante a la que ocurre en las Humanidades.

Tal vez la agregación por áreas del conocimiento sea demasiado general, pues reúne saberes bastante diferentes, sobre todo en ciertas áreas. Demos un giro al microscopio y veamos las disciplinas específicas más importantes —por la cantidad de académicos en procesos doctorales— en cada una de ellas (ver Cuadro 4).

En esta consideración más detallada, podemos apreciar los pesos relativos de algunas disciplinas al interior de cada área del conocimiento, pero a su vez, podemos observar cuáles habían sido las disciplinas específicas que concentraban mayor proporción de académicos con procesos doctorales: biología, física, economía y matemáticas, en ese orden, concentraban al 30.5% de los académicos que estamos estudiando. El siguiente grupo lo conforman: educación, química, sociología y derecho, saberes que contienen, cada uno, al 3% o un poco más de la muestra. El resto de las especialidades de doctorado agregan a menos del 3% y, en su conjunto, las seleccionadas en el Cuadro 4, congregan al 70.4% del total de académicos en proceso doctoral.

Sería equivocado proponer, de manera exclusiva, motivaciones asociadas a la lógica de reproducción de los agregados disciplinarios como si estos existieran independientemente de contextos institucionales y políticos. ¿Cuál habrá sido el impacto, a lo largo del tiempo, de las políticas de ciencia y tecnología y su oferta de oportunidades de estudio en el extranjero? ¿Y las agencias internacionales, las diversas embajadas y otros fondos de apoyo a resi esiencias de estudio fuera del país? Seguramente jugaron un papel en la generación de la oferta de estudios avanzados. No tengo elementos para evaluar su impacto, pero se puede considerar que la oferta estaba en relación con una demanda variable, donde la tradición formativa de los académicos mayores podía influir en sus jóvenes colegas. Será preciso más esfuerzo de investigación para precisar las maneras de relación típicas de estas diversas agencias en la construcción de contextos de oportunidad para los estudios de posgrado.

Hemos visto la tendencia de agregación, por áreas y disciplinas de estudio, previda a los programas generales de impulso a la formación, y a la época de diferenciación de los ingresos en los noventa. Al parecer, está muy orientada por las ciencias que podríamos llamar duras, en el caso de las Naturales, y las orientadas a saberes generales, en el caso de las sociales. No es que no se presenten estudios doctorales en campos aplicados. El Cuadro 4 los muestra (por ejemplo, varias ingenierías, administración, medicina...) pero su peso en el conjunto es menor.

Con base en estos datos, podemos resumir que las zonas del saber donde se daba, con más frecuencia, la formación de doctorado eran las propias de las Ciencias Naturales y Exactas, y en las Sociales de tipo más general, cuestión que se compadece con lo que sabemos del ethos de estas disciplinas y sus tradiciones formativas en el país. ¿Habrá cambiado esta tendencia, al aplicarse los programas generales de apoyo a la formación y aparecer el doctorado como un poderoso multiplicador de ingresos y prestigios? No lo sabemos, pero es probable un despertar del interés por el grado de doctor en campos donde antaño estaban ausentes estas trayectorias. Sólo como anécdota, permítame el lector comentarle mi sorpresa al encontrar, en el

Anuario Estadístico de la ANUIES, de 1997, en el volumen correspondiente a los programas de posgrado, uno muy interesante que se ofrece en una universidad del norte del país: Doctorado en Ciencias de la Carne. No vaya usted a pensar, como yo en un primer momento, que era un doctorado teológico, con seminarios tales como Lujuria I y Templanza III. No, se trata de un doctorado para colegas veterinarios y zootecnistas...Cosas veredes, Sancho.

Para terminar con nuestra consideración de las áreas de conocimiento, vale la pena conocer los datos, exclusivamente, de los doctores de 1992, esto es, el conjunto de colegas que en ese año ya tenían el grado y que son, como se recordará, 206. De este modo, podremos advertir los campos disciplinarios específicos que resultan mayoritarios para este subconjunto tan peculiar, cuya formación había arribado el máximo nivel (ver cuadro 5).

Como puede verse, las tendencias generales se conservan con ciertas variaciones: las Naturales y Exactas suben su proporción, Sociales baja un poco en comparación con el conjunto de académicos con procesos doctorales, pero no pierde el segundo lugar, y las demás se ubican en el mismo orden y con variaciones menores.

En cuanto a las disciplinas específicas encontramos lo siguiente: un primer grupo, comandado por los doctores en física (9.8% del total de doctores), y seguido por los doctores en economía (8.9%), matemáticas y estadística (7.6%), biología y ecología (6.3%) y otros doctorados en ciencias exactas (5.7%). Este primer grupo agrega al 38.3% del total de doctores en 1992. En otro orden de magnitud: químicos (4.2%), filósofos, doctores en letras y médicos (3.1% cada uno) e historiadores e ingenieros eléctricos y electrónicos (con 2.9% en cada caso). El segundo grupo concentra al 19.3% de los casos. En su conjunto, estas 11 disciplinas contienen al 57.6% de los doctores que atendemos.

La concentración en pocas especialidades, mayoritariamente de corte científico, permite argumentar, como conjetura, que los doctores habían encontrado, en sus propias formaciones previas y en los contextos institucionales de formación y trabajo, los impulsos, el sentido y las oportunidades necesarias para emprender y concluir sus estudios al máximo nivel. Había, puede sostenerse, una lógica interna y diversa en los varios campos de afiliación disciplinaria: así, podemos entender la presencia fuerte de colegas con procesos doctorales en curso, o bien ya con el grado, en ciertas áreas más que en otras, y en algunas disciplinas y no en otras. A su vez, las oportunidades para proseguir los estudios hacia el doctorado no fueron generalizadas a todas las especialidades: sobre todo las provenientes de agencias externas a las instituciones tenían, en general, preferencias por ciertas disciplinas o campos de estudio.

¿Cómo variará esta diversidad de procesos y tradiciones formativas al impulsarse el doctorado como la formación completa de todo académico de tiempo completo, con relativa independencia de su campo de especialidad? ¿Será suficiente el conjunto de incentivos para modificar las lógicas internas de las diversas comunidades disciplinarias y profesionales? Es temprano para saberlo, pero cuando exista información comparable, podremos dar cuenta de los cambios y evaluar si, en ciertos campos, suscitaron el cumplimiento vacío de las formalidades con el fin de no quedar fuera de la lógica dominante. ¿Cómo habrá sido concebido y aprobado, por ejemplo, el doctorado en Ciencias de la Carne? ¿Resultó de la necesidad de evolución interna de los veterinarios y zootecnistas en esa región del país, o más bien consistió en el acomodo, formal, a los vientos de los reconocimientos y dineros preferentes²⁴? El dilema no es menor y no se agota en el caso mencionado.

²⁴Otra explicación posible para el caso del área de Ciencias Agropecuarias, es que el alza en sus niveles formativos, en los años recientes, sea consecuencia de la caída abrupta en la demanda por estos estudios, de tal modo que la planta académica ya contratada, y sin suficientes labores docentes, haya centrado sus actividades en los estudios avanzados. Debo a Adrián de Garay el siguiente dato: 96 programas de licenciatura en el campo de las Ciencias Agropecuarias, han sido canceladas en los últimos cinco años.

Cuadro 4

Disciplinas con mayor concentración de académicos en procesos doctorales dentro de las áreas de conocimiento, 1992

Proporciones con respecto al total de cada área y al total

(Disciplinas escogidas por la relevancia de su proporción interna en el área)

Áreas del Conocimiento		% del área		% del total
Ciencias Naturales y Exactas n = 159	35.5%	Biología y ecología	28.9%	10.4%
		Física	20.8%	7.3%
Matemáticas y Estad.	15.7%	5.7%		
Química	9.4%	3.4%		
Bioquímica	7.5%	2.6%		
Ciencias Sociales y Administrativas n = 111	24.5%	Economía	28.8%	7.1%
Sociología	12.6%	3.0%		
Derecho	12.6%	3.0%		
C. Políticas	10.8%	2.6%		
Administración	10.8%	2.6%		
Humanidades n = 64	14.3%	Educación	26.6%	3.7%
Letras	18.8%	2.7%		
Historia	17.2%	2.5%		
Filosofía	15.6%	2.3%		
Ingeniería y Tecnología n = 68I.	10.1%	Ing. Química	17.6%	2.7%
Eléctrica y Electrónica	14.7%	2.2%		
Ciencias de la Salud n = 38	8.3%	Invest. Biomédica	28.9%	2.4%
Medicina y Cirugía	15.8%	1.4%		
Odontología	15.8%	1.4%		
Ciencias Agropecuarias n=9	1.9%	Desarrollo Rural	33.3%	0.7%
Veterinaria	33.3%	0.7%		
Total n=449*				La suma de las proporciones 70.4%

Cuadro 5

Doctores por área del conocimiento, 1992

Ciencias Naturales y Exactas	78	37.5%
Ciencias Soc. y Administrativas	40	19.2%
Humanidades	32	15.9%
Ingeniería y Tecnología	23	11.3%
Ciencias de la Salud	21	10.5%
Ciencias Agropecuarias	6	2.8%
Se ignora el Area	6	2.8%
Totales	206	100%

Cuadro 6

Distribución de los académicos con procesos doctorales en 1992, y doctores en 1992,

Por región

Entidades	Con procesos doctorales en 1992	Doctores en 1992		
Baja California Sur	3	0.7%	1	0.6%
Zona Metro. ciudad de México	359	80%	157	76%
Hidalgo	—	—	—	—
Jalisco	17	3.8%	7	3.2%
Nuevo León	27	6.1%	20	9.8%
Puebla	26	5.7%	16	7.7%
Sonora	5	1.0%	1	0.7%
Veracruz	10	2.3%	4	2.0%
Totales	447	100%	206	100%

La cuestión regional y sectorial

Podemos avanzar en nuestro estudio si atendemos a la distribución regional y sectorial de los colegas con procesos doctorales registrados en 1992. ¿Dónde estaban? Tenemos la posibilidad de hacer la comparación entre ocho estados y tres tipos de instituciones. Veamos los resultados (ver Cuadro 6).

La concentración en la Zona Metropolitana de la ciudad de México es muy fuerte y no corresponde con el nivel de presencia de los académicos en esta parte del país: en efecto, del total de puestos de las ocho entidades en 1992, el 58% se encontraban en las instituciones metropolitanas. Esta misma proporción se respetó en la muestra del estudio, de tal modo que el 80% con procesos doctorales, así como el 76% de los doctores ubicados en estas instituciones, muestra una tendencia a hallar en esa región mejores condiciones para hacer posible los estudios avanzados, así como impulsos relativamente ausentes o menores en otras entidades. Los puntos porcentuales que se agregan en la ciudad de México son perdidos por las demás entidades, sobre todo en los casos de Jalisco (11.7%) de los académicos estudiados y Sonora y Veracruz (3.6% y 8.9%) respectivamente.

Este sesgo puede estar en relación con la oferta de posgrados, también concentrados en la Zona Metropolitana, pero quizá también con la consolidación de grupos académicos de los cuales es posible esperar la generación de estilos formativo más prolongados, en los campos de las ciencias duras y generales, como hemos visto antes.

Apreciemos, ahora, la distribución entre los distintos sectores institucionales. Para esta dimensión, contamos con la posibilidad de conocer las variaciones entre universidades públicas, institutos tecnológicos públicos e instituciones privadas²⁵ (ver Cuadro 7).

²⁵Las instituciones privadas que forman parte del estudio pertenecen, en general, al subsector de establecimientos consolidados y no al inmenso conjunto de universidades pequeñas y con poca diferenciación disciplinaria. Fueron incluidas: ITESM en su

Como es de sobra conocido, las universidades públicas tienen un tamaño tal que es lógico que concentren a la mayoría de los académicos. En este caso,

la proporción de colegas con procesos doctorales coincide con la proporción general de académicos adscritos a este sector (76%). Los institutos tecnológicos públicos, en cambio, tienen al 9% de sus académicos en procesos doctorales a pesar de concentrar al 12% de ellos: de esto se sigue que la proporción de profesores con experiencia en el ámbito del doctorado, en las instituciones privadas, es mayor a su peso en la distribución general. En estas instituciones laboran el 12% del total, y tienen tres puntos adicionales en cuanto a los que han incursionado en el nivel doctoral.

Podemos ver, entonces, la participación de este tipo de académicos en los tres sectores, lo cual contradice la visión de sentido común que los ubicaría casi únicamente en las universidades públicas, suponiendo a los otros dos sectores ayunos de personal académico con procesos formativos avanzados.

En resumen, hallamos en 1992 a los académicos con procesos doctorales en sus trayectorias muy concentrados en la Zona Metropolitana de la ciudad de México y con presencia en los tres sectores institucionales, destacando su presencia en el privado. ¿Cómo se modificará este modo de distribución como consecuencia de los planes y programas actuales de impulso a la formación de los académicos? ¿Estamos ante procesos descentralizadores a nivel regional o más bien resultantes de la inercia previa? Lo sabremos pronto, en cuanto podamos tener acceso a la información regionalizada de la distribución de becas y otros apoyos.

Cuadro 7

Distribución de los académicos con procesos doctorales, por sector de adscripción en 1992

Universidades Públicas	340	76%
Tecnológicos Públicos	40	9%
Instituciones Privadas	67	15%
Total	447	100%

Una comparación general

Una perspectiva adicional sobre este conjunto de académicos puede surgir de su comparación con el resto de los académicos en diferentes aspectos de sus condiciones en 1992 y ciertas notas de sus trayectorias dentro del oficio. Para ello, tomaremos a los 447 con procesos doctorales como un grupo, y a los 3,314 que no tienen esta característica como otro (ver Cuadro 8).

En esta comparación, un tanto gruesa, podemos advertir que a diferencia del gran conjunto sin experiencia en procesos doctorales hasta 1992 inclusive, el grupo más avanzado formativamente abatía la participación femenina del conjunto, contó con mejores condiciones de apoyo institucional en el primer año —en la iniciación al oficio— y en 1992 contaba con indicadores de estabilidad laboral y riqueza de actividades superiores al resto del conjunto. En proporción mayor están vinculados a sistemas de reconocimiento externo e interno —becas y SNI— encuentran en la actividad académica la parte mayoritaria de sus ingresos y tienen una antigüedad promedio más alta.

¿Las mejores condiciones institucionales son producto o causa de su avance formativo? Con la información disponible no se puede responder a esta cuestión. Lo que sí resulta posible afirmar es que el conjunto con experiencia doctoral había conseguido hacer confluir en su decisión personal por los estudios avanzados, un contexto relativamente favorable tanto de su disciplina de afiliación como de su (o sus) establecimientos universitarios: encontraron oportunidades para ello en su contexto de referencia.

campo Central y Sonora, Universidad de Las Américas (Puebla), Universidad Villa Rica, ITESO, UIA e ITAM. Ver Los Rasgos..., p. 51.	

La alta formación parece estar asociada con rasgos o tendencias a concentrarse en la actividad académica en mayor medida, pero lo contrario puede ser también cierto: la decisión de concentrarse en la academia favorece, al parecer, procesos formativos más avanzados.

Es preciso investigar más al respecto de la relación entre los diversos tipos de atmósferas institucionales y los distintos ethos de las disciplinas de afiliación²⁶. Ambas dimensiones juegan como condiciones de contorno en las decisiones de los individuos tanto para ubicar a la academia como su esfera central de acción, como en el cálculo de la pertinencia, y racionalidad, de estudios doctorales como horizonte. En ambas, las políticas actuales de diferenciación e impulso a la formación de posgrado pueden tener impacto: ¿Cuál será la tendencia resultante? ¿Predominarán las tradiciones disciplinarias con sus estilos formativos “clásicos” o la fuerza de los incentivos romperá las costumbres y veremos surgir trayectorias doctorales donde solía ser más prestigiosa la práctica profesional externa? Al tiempo...

Cuadro 8

Académicos con proceso doctoral y académicos sin proceso doctoral
Proporciones en diversos aspectos en 1992

	Con proceso doctoral	Sin proceso doctoral
% de participación femenina	28%	32%
% que contó con apoyo institucional, durante su primer año en el oficio, para continuar sus estudios	45%	32%
% que participó en investigación durante su primer año como académico	50%	25%
% con contratos definitivos en 1992	71%	62%
% de tiempos completos	70%	37%
% que realiza investigación en 1992	85%	45%
% que pertenece al Sistema Nacional de Investigadores	27%	2.0%
% que recibe becas o estímulos en su institución de adscripción	43%	17%
% que considera a los ingresos por su trabajo académico:		
. la totalidad de sus ingresos:	60%	36%
. más de la mitad	14%	11%
. la mitad	9%	13%
. complementarios	10%	25%
. insignificantes ante otras fuentes	6%	14%
% que ejerce simultáneamente su profesión en otros mercados	47%	65%
% con menos de 15 años de antigüedad en el oficio académico	44%	70%
% con más de 16 años de antigüedad en el oficio académico	56%	30%
	n = 447	n = 3314

²⁶En un trabajo reciente —su tesis doctoral, por cierto— Rocío Grediaga Kuri ha profundizado en esta relación, atendiendo a profundidad los procesos de socialización en este peculiar oficio. Ver Profesión Académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos. Tesis doctoral, El Colegio de México, 1999. Pronto estará disponible como libro, pues esta tesis fue distinguida con el Premio ANUIES a la mejor Tesis de Doctorado en 1999, cuestión que incluye su publicación.

Cuadro 9

Institución o país de estudios doctorales

Institución o país	Estudios parciales	Candidatos	Doctores
UNAM	43%	54%	31.4%
CINVESTAV e IPN	13%	10%	6.4%
UAM	5%	1.5%	2%
Otras públicas en México	8.6%	10.5%	3.2%
Privadas en México	4.5%	4.7%	1.4%
Otras en México*	1.1%	—	2.8%
Subtotal México	75.2%	80.7%	47.2%
Estados Unidos	3.3%	3.7%	21%
Canadá	—	0.7%	1.0%
Latinoamérica	1.3%	0.8%	—
Europa	3.1%	12.7%**	29.9%***
Subtotal extranjero	7.7%	27.9%	49.8%
No se sabe	17.1%	0.8%	3.0%
Totales	n= 87 100.0%	n= 154 100.0%	n= 206 100.0%

*: Instituciones mexicanas que no se pudieron identificar con precisión en los registros.

*: sobresalen Francia, con el 6.5%, Inglaterra con el 1.9% y Alemania y España con el 1.3% cada una.

** : destaca Francia con el 11.1%, Inglaterra con 6.3%, Alemania con 3.4%, España con 2.7% e Italia con 2.2%.

¿Dónde realizaron los estudios?

Concluiremos esta revisión con un aspecto interesante: ¿Cuáles fueron los establecimientos o lugares de estadía para realizar los estudios doctorales? ¿Fueron al extranjero o los realizaron en el país y, en este caso, dónde? Distinguiremos a los que en 1992 cursaban aún estudios —o los tenían incompletos— los candidatos al grado y los doctores. Conviene aclarar al lector que, en algunos casos, por tratarse de colegas extranjeros, los estudios en otras partes del mundo pudieron ser parte de su formación antes de residir en México²⁷ (ver Cuadro 9).

Algo que llama la atención es la mayoría de residencias en otros países para el caso de los doctores. Y la mayoría relativa de Europa, sobre todo Francia, en el subconjunto que estudió y se graduó en el extranjero así como en el caso de los candidatos al doctorado. Pareciera que conforme pasó el tiempo, asumiendo que los doctores y candidatos realizaron sus estudios antes que los colegas en proceso de estudio, las condiciones para salir al extranjero disminuyeran, o bien creciera la oferta nacional interesante para realizarlos. Lamentablemente perdimos mucha información en el caso de los estudiantes de doctorado en 1992 (17.1%) y no queda, del todo claro, el patrón seguido. Nuevas investigaciones podrían contribuir a esclarecer esta dinámica: ¿es la crisis de los ochenta la causante de la baja en procesos fuera del país, al caer los recursos institucionales y los fondos de apoyo, o contribuye más a explicar el fenómeno la generación de más y mejores opciones en el país? Sin duda se combinan, el asunto sería precisar la fuerza de cada uno de los elementos explicativos.

Ya anotamos antes que en el periodo previo a los noventa, el hecho de no contar con programas generales orientados centralmente a la formación de posgrado de los académicos, no significa ausencia de política pública, sino, en todo caso, una modalidad diferente de acción al respecto. Y deja huellas de su existencia —aunque su reconstrucción precisa requiere otros procesos de indagación— al ser frecuentes los estudios

²⁷ Este aspecto no puede ser precisado en la base de datos, pues no registramos la fecha de llegada al país de los académicos nacidos en otros países. Para tener una idea, de los 447 casos con proceso doctoral que estamos trabajando ahora, 91.5% son mexicanos, 0.7% norteamericanos, 1.1% centroamericanos o caribeños, 1.3% argentinos, 0.4% chilenos, 1.5% de otros países sudamericanos, 0.3% alemanes, 1.0% españoles, 0.2% italianos, 0.7% de la antigua URSS, 1.0% de otros países europeos y para el 0.5% de los casos no se pudo precisar el país de nacimiento.

en el extranjero para los doctores: son cerca de 100 casos. ¿Cómo obtuvieron los apoyos necesarios para su traslado y estancia? ¿Fueron becados por sus instituciones o, más bien, consiguieron la beca en otras agencias y lo que acordaron fue la conservación de su puesto de trabajo al retornar? ¿En cuántos casos se trató de un plan institucional, o, en su caso, del grupo de afiliación específico, aprovechando los contactos de los formados previamente en el exterior? Se abren varias vetas y valdría la pena reconstruir, con más datos que los disponibles ahora, las diversas estrategias.

Por otra parte, el peso de la UNAM como sitio de formación doctoral es grande. Se trata de la institución que más contribuía con la formación de doctores para este grupo de académicos en 1992. Si de nuevo consideramos el tiempo, las cifras sugieren que iban apareciendo opciones atractivas, tales como el CINEVESTAVIPN y, en otra escala, la UAM y otras instituciones públicas y privadas.

Si a partir de los noventa, tanto la diferenciación en los ingresos como los programas SUPERA y PROMEP han puesto recursos e incentivos para el avance formativo de los académicos, los patrones de las trayectorias formativas han recibido este impacto: ¿hacia dónde se habrá movido la tendencia? ¿Predominarán los estudios en México, en el extranjero, o bien cada comunidad de afiliación disciplinaria ha podido influir, de manera variable, en este proceso? Cómo se incorpora la política del CONACyT de apoyo a las formaciones y qué resultados ha producido, habida cuenta de la generación de los famosos Padrones de Excelencia tanto al interior como en relación con instituciones foráneas? Lo que hay que indagar, en cuanto contemos con información, tiene muchas aristas.

Un saldo elemental

¿Qué podemos aprender de este ejercicio de aproximación a las pautas formativas previas a los vertiginosos años noventa? ¿Cuáles son las pistas que nos ofrecen para poder entender, en el futuro, las consecuencias de las políticas generales de impulso a la formación de alto nivel en combinación con los incentivos propios de la deshomologación de los ingresos?

En primer lugar, es necesario reflexionar en torno al papel de las imágenes ideales en el diseño de los instrumentos de intervención sobre las trayectorias académicas. Como se ha mostrado, tanto al inicio del siglo XX como ahora, estas idealizaciones jugaron un papel importante en la construcción de las alternativas a seguir, pero en contextos mundiales, nacionales e institucionales incomparables. No resulta equivocado, a mi entender, contar con esas imágenes tipo, siempre y cuando se les ubique en su correspondiente contexto histórico y social. De no hacerlo, se corre el riesgo de confundir los procesos sustantivos con el cumplimiento aparente de las formalidades: intentar igualar indicadores sin pasar por un proceso real de cambio.

Al inicio del siglo pasado, y ahora, la intención de las autoridades, no hay por qué dudar, coincide en intentar mejorar las cosas. En el primer caso, la estrategia de repartir grados de doctor nos puede parecer inadecuada, simuladora, pero tiene ventajas: es clara y barata. En efecto, mejora súbitamente la proporción de doctores y lo hace mediante el otorgamiento del doctorado a los directores y a un número amplio de profesores con el fin, nítido, de mejorar los indicadores por la vía más expedita posible. En nuestros días, la intención es propiciar los procesos de socialización académica al más alto nivel y a esto se le destinan recursos abundantes. Si en realidad se consigue que miles de académicos pasen por un proceso formativo importante, en espacios académicos serios y estimulantes, y estén articulados con sus colegas como parte de un plan de desarrollo colegiado²⁸, los frutos serán muy buenos; pero si lo que predomina es simular el proceso de socialización, si los plazos y el carácter generalizado de la propuesta impiden la planeación prudente de las formaciones, entonces llegaremos al mismo punto que al iniciar el siglo XX, pero con un costo incomparable.

²⁸El PROMEP ubica a las Dependencias de Educación Superior (DES) como el nivel organizacional académico para la planeación del desarrollo de sus cuerpos académicos. Coinciden, por ejemplo, con las Divisiones Académicas de la UAM, y tal vez con Facultades y coordinaciones de Programas de Estudio específicos en otras modalidades de organización. Si en efecto las DES son reales, esto es, coordinaciones efectivas de grupos académicos, podemos tener razones para el optimismo; pero si se trata de una agregación administrativa simple, sin contactos académicos efectivamente posibles, corremos el riesgo de una fuente adicional de distracción. En este, como en otros aspectos, la información pública del PROMEP no es suficiente.

En segundo lugar, es necesario entender que las trayectorias formativas previas a las políticas expresas hoy en vigor, ocurrían de manera racional en sus contextos específicos. Encontramos a un conjunto de académicos dinámico en cuanto a sus niveles formativos: la mirada general nos mostró que la escolaridad de acceso al oficio fue superada en el curso del ejercicio de las labores académicas. Ya en referencia a los académicos con procesos doctorales, advertimos sus variaciones por zonas disciplinarias, regiones y sectores institucionales. Dado que no existía entonces una política general como ahora, es lógico suponer que en los distintos establecimientos, al generarse los procesos de reproducción de los cuerpos académicos conforme a sus tradiciones disciplinarias, las oportunidades de estudios doctorales se ajustaron a los ethos internos, la diversa fortaleza de redes académicas y políticas de intercambio y obtención de fondos, y marcaron diferencias entre las áreas del conocimiento y las diversas disciplinas generando contextos de oportunidades variables. Se iba construyendo, entonces, un patrón diversificado y desigual de trayectorias formativas, con diferentes ritmos y sentidos.

¿Subsistirá esta diferenciación entre áreas de conocimiento y tipos institucionales cuando la política pública ha generalizado el ideal de la formación completa para todos los académicos de tiempo completo? ¿A cuánto ascenderá el monto de procesos formativos orientados, fundamentalmente, por los incentivos externos, y sin asidero en las lógicas de las disciplinas de afiliación y redes previas o simultáneas de relación académica? ¿Qué consecuencias son esperables de ser predominante el acceso al doctorado a como de lugar, no sólo entre los individuos, sino en la evolución de los campos disciplinarios en México?

El proceso previo a los noventa no fue estudiado por los autores del PROMEP. ¿Para qué, si las cosas están claras desde el pragmatismo como posición y perspectiva, y el control de los recursos como herramienta para modificar las conductas? Debido a ello, no advierten una diferencia crucial: previamente, había actores académicos interesados en obtener formaciones de posgrado, y su reto y principal dificultad consistía en encontrar las oportunidades de apoyo institucional para lograrlo. Ahora la cosa es distinta: para ser actor académico, o parecerlo, hay que interesarse por el cumplimiento de la formación completa y, entonces, recibir la oportunidad. En un caso, la vocación, el interés, precede a la oportunidad y hasta la genera; en el segundo, la oportunidad anticipa al interés académico, a la vocación, y hasta parece generarlo internamente.

Esta mezcla de pragmatismo y una concepción conductista el diseño del cambio en las relaciones académicas, ha sido muy frecuente en estos años: ha caracterizado el actuar de la élite científica que ocupa posiciones relevantes en las instituciones y el sistema en su conjunto. Es preciso criticar el papel del dinero, de los recursos, como incentivo para el cambio: por sí solo, el poderoso caballero puede generar nuevos estilos de consumo, y una fuerte avidez por tenerlo, pero no alcanza para generar una nueva tradición de fondo en el desarrollo de la educación superior en México. Hacen falta intangibles, no producibles por el dinero, tales como liderazgos aceptados, compromiso institucional y sentido de colegiabilidad.

Por otro lado, si la planeación de los cuerpos académicos reales ha sido sustituida por decisiones alejadas de una lógica académica responsable, es posible que el incremento en los grados no esté previendo las modificaciones institucionales necesarias para que los nuevos graduados encuentren condiciones adecuadas para su desarrollo. ¿Se están generando las plazas de tiempo completo, estables, para la recepción de los nuevos doctores al final de sus estudios?, y se ha presupuestado la dotación adecuada de recursos para que puedan desarrollar sus labores luego de su especialización que el doctorado significa. ¿Cómo se está organizando la contratación de los nuevos académicos, habida cuenta, por un lado, el inminente proceso de renovación de la planta académica nacional debido a su edad, y por otro, el derivado del crecimiento de la matrícula en los próximos años?

En tercer lugar, vale la pena detener la mirada en el siguiente hecho: la mayoría de los actuales académicos en México no son herederos de los bienes culturales, sino pioneros en el acceso a los estudios superiores y en la expansión de un oficio muy complejo. A lo largo de su trayectoria han recibido, de parte de las autoridades educativas, muy distintos mensajes: en un primer periodo, el reconocimiento de sus estudios superiores incompletos como suficientes para atender el crecimiento de las matrículas; posteriormente, con la caída de los salarios en los ochenta, el mensaje varió: hacer más con menos y sostener, quizá en el límite, los servicios educativos superiores. Al iniciar los noventa, las señales cambian y se ofrece movilidad económica y simbólica con la condición de variar los perfiles formativos, y las actividades cotidianas, de manera radical.

No es trivial, al momento de intentar comprender las trayectorias, reconocer esta vertiginosa modalidad de cambio en los sistemas de referencia: pioneros lanzados a los indicadores del primer mundo luego de abatir, durante ocho años, más del 60% sus ingresos.

El proceso sigue en curso. Si, como se propone el PROMEP, el diseño de las estrategias formativas ha descansado en la planeación de los diversos cuerpos académicos de base, podremos esperar un futuro diferenciado con base en las diversas lógicas resultantes de las afiliaciones disciplinarias, los contextos institucionales y los objetivos de cada entidad académica. Pero si la lógica fundamental se ha orientado por el cumplimiento simple, y relativamente vacío de sustancia académica, de formalidades e indicadores, lo esperable, más allá de las cifras, será la confusión y el despilfarro de recursos: mejores según los datos, pero sustancialmente los mismos y con el agravante de la vanidad consolidada por un credencialismo hueco.

Con este dilema, y sus múltiples retos, cerramos el siglo. Todo un siglo buscando doctores: al inicio y al final de manera enfática. Y en medio, la ilusión de un país de licenciados al que ahora se le opone la universidad de doctores. ¿Su simple agregación mejora las cosas en un programa de estudios o en un espacio para investigar? ¿Seguiremos dando recursos en atención al grado que se ostenta, o en función de lo que se hacen, cada día, con lo que se sabe en relación con los estudiantes y colegas? ¿Ser o hacer de cuenta? ¿Cambiar, esforzarnos, intentar mejorar o recurrir, muy modernamente al Internet²⁹?

Aprender, críticamente, del pasado puede ser una buena alternativa para no tener, pronto, que recomenzar todo y, de nuevo, perder lo logrado y conviene hacerlo pues otro siglo está iniciando. Como dicen los toreros en la puerta de cuadrillas, un momento antes de iniciar la corrida, que Dios reparta suerte.

²⁹En la red, hace unos días, recibí el siguiente mensaje, que muestra que, en todas partes, se cuecen habas.

University Diplomas

Obtain a prosperous future, money earning power, and the admiration of all.

Diplomas from prestigious non-accredited universities based on your present knowledge and life experience.

No required test, classes, books, or interviews.

Bachelours, masters, MBA, and doctorate (PhD) diplomas available in the field of your choice.

No one is turned down.

Confidentiality assured.

CALL NOW to receive your diploma within days!!!

Call 24 hours a day , 7 days a week, including Sundays and hollidays.