

LA SOCIALIZACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO. FORTALECIENDO LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN MÉXICO

LAURA ELENA
PADILLA
GONZÁLEZ*

* Departamento de
Educación, Universidad
Autónoma de
Aguascalientes
Correo e: lepadill@
correo.uaa.mx
Ingreso: 18/01/06
Aprobación: 10/11/06

Resumen

Esta investigación se orientó a valorar en qué medida la socialización formativa del académico en México lo habilita para desempeñarse como tal en la educación superior. Se fundamenta en dos fuentes, en el análisis secundario de una base de datos nacional del profesorado y la entrevista a 34 académicos de ocho diferentes instituciones. Los resultados y conclusiones enfatizan cinco aspectos: 1) variables demográficas relevantes; 2) los rasgos centrales de la socialización formativa; 3) la movilidad educativa del profesorado, ya que el 57% de los profesores incrementaron su nivel formativo una vez que se incorporaron a la vida académica; 4) las condiciones de la formación durante el posgrado, y 5) el fenómeno relacionado con la endogamia académica.

Palabras clave: Educación superior, personal académico, socialización académica.

Abstract

This study addressed the issue of how faculty members at Mexican higher education institutions have been prepared in order to assume their professional responsibilities. It relied on two main information sources. First was a secondary analysis of a national faculty database; second, thirty-four interviews of faculty members in 8 higher education institutions. Results emphasize five aspects: first, relevant demographic findings; second, central traits of formative faculty socialization; third, faculty education mobility: since 57 percent of faculty in the sample increased their higher education level once they became professors; fourth, conditions of study in which faculty members obtained their graduate degrees, and fifth, the prevalent academic inbreeding phenomenon.

Key words: Higher education institutions, faculty members, academic career.

Introducción

La valoración de la calidad de la educación superior, la preocupación por la acreditación de instituciones y programas, la exigencia de elevar la productividad académica relativa a las funciones centrales de las universidades, junto con el requerimiento de rendición de cuentas (*accountability*), representan los principales retos para la educación superior en el país. Uno de los actores centrales en este contexto es el profesorado, ya que sobre éste recae de manera importante el desarrollo de las funciones clásicas de las instituciones de educación superior (IES), esto es, de la docencia, la investigación y la difusión. Las características de la actividad del personal académico definen el nivel de consolidación de la profesión académica; de este modo, en la medida en que esta profesión se fortalezca se espera entonces que la calidad de sus funciones inherentes mejore.

Diversos estudios sobre la profesión académica resaltan la gran diversidad de sus miembros (Altbach, 1996; Gil Antón *et al.*, 1994), que se genera en principio como resultado de sus dos principales ejes de diferenciación: el tipo de institución de educación superior y el de tipo de área disciplinar en el que ellos se formaron y en el que actualmente se desempeñan (Clark, 1987; Becher, 2001). Además, y para el caso de México, convendría agregar un tercer eje relativo al ejercicio profesional fuera del ámbito académico (Gil Antón, 2005). De esta

manera, es importante que los estudios que se lleven a cabo en relación con los académicos distingan las diferencias en la socialización académica que pueden derivar de lo anterior¹.

El tipo de socialización formativa y organizacional (Tierney y Bensimon, 1996) que ha recibido el profesorado puede relacionarse con el nivel de consolidación de la profesión académica. La presente investigación sobre la socialización del personal académico se realizó a nivel nacional, atendiendo sobre todo la socialización formativa. Este trabajo tiene que ver con la manera de ser académico en México; indaga cómo el académico se ha ido socializando en las normas, valores y pautas de conducta que son propias de la profesión académica. Esta socialización inicia desde que el actual profesor recibió su preparación académica, especialmente durante el posgrado (maestría y doctorado). Los estudiosos de la socialización del profesorado (Tierney y Rhoads, 1993) denominan a esta etapa de formación académica, como la etapa de socialización anticipatoria. Durante esta fase los potenciales académicos entran en contacto, como estudiantes, con el “*ethos*” de la academia previamente a su incorporación en alguna IES (Austin, 2002). En el caso de México, a esta etapa se le reconoce más como de socialización formativa, ya que la preparación académica ocurre en ocasiones de manera simultánea a la trayectoria como profesor, no necesariamente antes (Grediaga, 2000; Villa Lever, 2001).

¹ Nota Metodológica: Dada la importancia que tienen estos dos ejes para la diferenciación de los académicos, es importante contar con tipología de IES y de disciplinas que lleven a discriminar las diferencias entre ellos. En México la clasificación más utilizada de IES en públicas y particulares y luego de las públicas en universidades, tecnológicos, etc. no facilita la tarea de diferenciación de sus académicos ya que en ocasiones el personal académico de ciertas universidades y ciertos tecnológicos es más afín que el de ciertos tecnológicos entre sí. Debido a lo anterior se trabajó en la construcción de una tipología que fuera más pertinente para lograr la diferenciación. Esta tipología se puede consultar en Grediaga, Padilla y Huerta (2003). La tipología utilizada para agrupar a las disciplinas se basó en lo propuesto por Biglan (en Becher, 2001). Se considera que la actual agrupación de las disciplinas que se propone por la ANUIES no facilita la discriminación de algunas comunidades disciplinares, al ubicar por ejemplo, al diseño y la arquitectura con las ingenierías, o bien, al juntar en un solo grupo a las ciencias sociales y administrativas. Las dos tipologías que se utilizan en el estudio se manejan con fines analíticos. Finalmente, se considera necesario seguir validando este tipo de tipologías con las que es necesario contar al hacer estudios en educación superior.

Este estudio se inscribe en la tradición de investigación sobre académicos iniciada en el país por Manuel Gil Antón y un equipo de colaboradores (1994), a finales de la década de 1980 en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Sus resultados permiten identificar aspectos relevantes que pueden recomendarse para su atención en el conjunto de políticas y programas federales e institucionales orientados al desarrollo de la profesión académica en México².

Metodología

El estudio incluyó dos tipos de acercamientos. El primero, de corte más cuantitativo, se orientó a conocer el impacto de variables clave como el tipo de institución de formación y de adscripción, la disciplina de formación y de adscripción y el periodo de formación y de incorporación a la vida académica en la socialización de los académicos mexicanos, así como otras variables de tipo demográfico y de condiciones de trabajo. Lo anterior se realizó a partir de una base de datos construida como resultado del Estudio Nacional sobre el Impacto de las Políticas Públicas y el Cambio Institucional en la consolidación de la profesión académica en México; dicho estudio fue conducido por Rocío Grediaga y apoyado por el Conacyt. En el estudio participaron 65 IES y respondieron el cuestionario 3,861 profesores de todo el país. Los resultados en extenso de este estudio pueden revisarse en Grediaga, *et al.* (2004).

El segundo acercamiento fue de tipo más cualitativo, con la finalidad de profundizar en el conocimiento de la socialización del personal académico en México. Para ello se realizaron 34 entrevistas a profesores pertenecientes a ocho IES. Las IES se seleccionaron tratando de captar la diversidad institucional que caracteriza al país,

incluyendo instituciones públicas y privadas, y dentro de éstas a las confesionales; asimismo, se consideró su mayor o menor orientación hacia la docencia o la investigación. En cuanto a los profesores, se procuró un equilibrio atendiendo al nivel formativo, la disciplina, la dedicación a la institución, la edad y el género. Para el análisis de la información cualitativa se consideraron diez categorías: la primera, relacionada con el interés y motivación en la carrera académica; tres más relativas a las influencias significativas durante la formación de licenciatura, de maestría y de doctorado para la elección de la carrera académica; cuatro categorías se relacionan con la socialización organizacional a partir del proceso inicial de reclutamiento y hasta el ajuste e integración a la vida académica. Otra categoría describe la satisfacción con la carrera académica, y finalmente, la última agrupa las sugerencias para mejorar el desarrollo del personal académico.

Resultados, conclusiones y recomendaciones

Los resultados y las conclusiones y recomendaciones que se derivan de este estudio son presentados atendiendo a los siguientes aspectos: hallazgos demográficos, rasgos centrales de la socialización formativa del profesorado en México, movilidad educativa del personal académico, condiciones de la formación del posgrado y la endogamia académica.

Hallazgos demográficos

En primer término se presentan los resultados que se destacan en el aspecto demográfico. Como puede observarse en el Cuadro 1, en relación con el género, se observó que globalmente poco más de tres quintas partes (63%) de los

² Los resultados que se presentan en este artículo son parte de un estudio más amplio que se realizó como una tesis de doctorado en educación (Padilla, 2003), con la asesoría de la Dra. Rocío Grediaga Kuri.

profesores en la muestra fueron hombres. Si se atiende sólo a los profesores que iniciaron su vida académica antes de 1970, se tiene que los hombres representaban el 78%; mientras que este porcentaje disminuye a 56%, si se atiende sólo al profesorado que inició su carrera entre 1997 y 2001; es decir, se identifica una tendencia progresiva hacia el equilibrio de género en términos del número de plazas. Al considerar el régimen de financiamiento de las IES se encontró que la proporción de mujeres fue mayor en las IES particulares (42%), mientras que en las públicas (35%) la proporción es similar a la de la muestra total (37%). En cuanto a la disci-

plina se observó que el área de las ingenierías (disciplinas aplicadas duras) concentró la menor proporción de mujeres, que fue de 19.8%, mientras que las áreas de educación, comunicación, administración y negocios, etcétera (aplicadas blandas), concentraron la mayor proporción de ellas (43%). Tendencia que se manifiesta desde la matrícula de educación superior. Como resultado de las entrevistas, se apreció que en opinión de los profesores las mayores diferencias en cuanto al género se perciben en la ocupación de cargos administrativos de alto nivel, que son ocupados en su mayoría por hombres, lo cual puede constituir un tema para futuras investigaciones.

Cuadro 1
Personal académico por género, periodo y edad de inicio de la vida académica, y régimen de financiamiento de la IES en donde laboran

Periodo de inicio de la vida académica	Género		Total
	Hombres	Mujeres	
1970 o antes	185	53	238
Expansión moderada	77.7%	22.3%	100.0%
Media de edad inicio = 26 años	7.6%	3.7%	6.2%
De 1971 a 1984	882	437	1319
Expansión acelerada	66.9%	33.1%	100.0%
Media de edad inicio = 26 años	36.3%	30.7%	6.2%
De 1985 a 1990	489	264	753
Expansión disminuída	64.9%	35.1%	100.0%
Media de edad inicio = 28 años	20.1%	18.6%	19.6%
De 1991 a 1996	426	316	742
Periodo de evaluación	57.4%	42.6%	100.0%
Media de edad inicio = 30 años	17.5%	22.2%	19.3%
De 1997 a 2001	447	352	799
Periodo del PROMEP	55.9%	44.1%	100.0%
Media de edad inicio = 32 años	18.4%	24.8%	20.7%
TOTAL Media de edad = 44.0	2429	1422	3851
Media de edad inicio = 28.8 años	63.1% 45.5 año	36.9% 41.9 año	100.0%
Régimen de financiamiento	1901	1039	2940
Público	64.7%	35.3%	100.0%
	78.3%	73.1%	76.3%
Régimen de financiamiento	528	383	911
Privado	58.0%	42.0%	100.0%
	21.7%	26.9%	23.7%

En cuanto a la edad, se estableció una edad promedio de 44 años, lo cual añade tres años a la edad promedio reportada por Gil Antón *et al.* (1993) hace aproximadamente una década. De acuerdo con Altbach (1996) los académicos mexicanos se encuentran entre los más jóvenes comparados con otros países. La media de edad de los hombres (45.5 años) fue mayor que la de las mujeres (41.9 años). El 28% del total de los académicos en la muestra fue mayor de 50 años y cerca del 40% inició su carrera académica antes de 1985. Lo anterior puede contribuir a estimar la proporción de académicos que estarán retirándose de la academia en los próximos 20 años y plantea el problema de las generaciones de reemplazo. Finalmente, se observó que la edad de incorporación a la vida académica ha tendido a aumentar, pasando en promedio de 26 años, antes de 1984, a 32 años entre 1997 y 2001. Es decir, el profesorado tiende a iniciar su vida académica a una edad mayor; en los últimos 20 años el promedio de edad de incorporación se ha incrementado en seis años.

En relación con la escolaridad del núcleo familiar, se confirmó que el 69% de los académicos son primera generación que accede a la educación superior, tendencia que se presentó incluso en los académicos más jóvenes, que iniciaron su vida académica en 1997 o posteriormente ya que este porcentaje decreció al 65% en este grupo. En cambio, la escolaridad del cónyuge (66% del profesorado encuestado estaba casado, y de éstos 70% fueron hombres y 30% mujeres), tiende a ser mayor ya que el 30% de los cónyuges no ha tenido contacto con la educación superior. Aquí se identificó también una tendencia de género ya que el 15% de los maridos de las académicas no ha tenido educación superior, mientras que el 34% de las esposas de los académicos se encontró en esta situación. Finalmente, la escolaridad de padres y cónyuges tiende a ser mayor en el personal académico que se ubicó en IES particulares ya que en ellas el 62% del profesorado fue primera generación que accede a educación superior, mientras que

el 72% del mismo localizado en IES públicas lo fue; además, el 76% de los cónyuges del personal académico encuestado en IES particulares contó con educación superior, mientras que el 69% de los cónyuges del mismo encuestado en IES públicas estuvo en esa situación.

Socialización formativa del personal académico en México

A continuación se presentan los resultados más relevantes identificados en la socialización formativa de los académicos. Se confirma que la socialización durante la licenciatura continúa siendo la influencia más significativa en la decisión de iniciar una carrera académica (60% la inició inmediatamente después de ella, y 82% la inició con este grado o menos). Esta situación difiere sustancialmente de la formación que se requiere en IES de otros países para la incorporación a la academia, que es generalmente de nivel doctoral. Esta situación es un primer indicador de la fragilidad en la formación disciplinaria a la que hacen mención otros estudios (Gil Antón, 1996). Además, la formación de licenciatura se orienta al desarrollo de habilidades para el ejercicio de la profesión que normalmente no toma en cuenta la preparación para el ámbito académico, como se evidencia en seguida.

Cabe resaltar que cerca del 40% del profesorado señaló que la formación de licenciatura contribuyó de manera más enfática al desarrollo de sus habilidades profesionales, y en menor medida a sus habilidades docentes y de investigación. Aunque se encuentran diferencias por disciplina, ya que en las áreas puras-duras (ciencias exactas y naturales) se tiende a valorar más la formación en investigación y en las aplicadas blandas (educación, comunicación, etc.) la formación en docencia; las diferencias más importantes en relación con lo anterior por tipo de institución fueron las relativas a instituciones pequeñas no diversificadas, en donde las orientadas a pregrado y posgrado profesionalizante dieron más importancia a las habilidades docentes (48%) y

las orientadas a investigación, correspondientemente, enfatizaron las habilidades para la investigación (38%).

Sin embargo, y dada la importancia del nivel de licenciatura para la socialización académica, a través de las entrevistas no se identificó en ninguna IES la existencia de programas diseñados explícitamente para atraer y formar a los estudiantes talentosos y motivados, por el contrario, la socialización se dio mas bien de forma individual, informal y no secuencial (Tierney y Rhoads, 1993) y en gran medida el inicio de la vida académica se dio más como una decisión no planeada; esta resulta ser más el producto de circunstancias aleatorias vinculadas con la situación del mercado laboral de las profesiones específicas. La preocupación por formar adecuadamente a los futuros académicos se ha sentido en otros países; por ejemplo, en los Estados Unidos se inició en 1993 un programa de alcance nacional denominado *Preparing Future Faculty*, orientado a los estudiantes de doctorado y promovido por el Council of Graduate Schools y la Association of American colleges and Universities (www.preparing-faculty.org). El sentido de preparar a los futuros académicos está relacionado también con una nueva concepción y valoración del trabajo académico que se quiere compartir con los potenciales profesores mientras se forman (Boyer, 1990). Experiencias más recientes en este sentido han sido recogidas por Wulff y Austin (2004).

Las entrevistas reflejaron que el interés del profesorado encuestado por la academia inició a partir de que algún profesor los invitó a impartir alguna clase. En otras ocasiones, este interés se manifestó a través de la inquietud que ellos mostraron siendo estudiantes por seguirse formando a nivel de posgrado y el apoyo que tuvieron de algún profesor para ello; esta situación fue una de las influencias más significativas para crear el vínculo con el inicio de la vida académica. Varios académicos entrevistados indicaron haber sido adjuntos o asistentes de algún profesor cuando estudiaban su licenciatura y que esa experiencia

los acercó a la vida académica; aunque también hicieron notar que esas figuras tienden a desaparecer en la actualidad, sobre todo debido a la falta de recursos económicos. Los profesores entrevistados señalaron que en su decisión de iniciar una carrera académica influyó el que se percibieran a sí mismos como “buenos estudiantes” en un “entorno educativo desafiante” y que además sus compañeros los buscaran para que les ayudaran a estudiar. De alguna manera, en la interacción con los compañeros encontraron que tenían facilidad para enseñar y así ayudar a los demás.

Movilidad educativa de los académicos

De acuerdo con resultados de este estudio, el 82% de la planta académica en la muestra inició su trayectoria con sólo el título de licenciatura (56%) o menos (26%); mientras que sólo un 8% contaba con estudios de maestría y un 2% de doctorado. Estos resultados confirman lo encontrado por estudios previos (Gil Antón *et al.*, 1993; Grediaga, 2000). Esta situación tiende a cambiar con el tiempo, ya que mientras antes de 1985, entre una tercera y dos quintas partes de los profesores que se incorporaron fueron contratados sin contar con licenciatura, entre 1997 y 2001 dicha proporción apenas alcanzó la décima parte. Más aún, se observó otro fenómeno que puede denominarse como movilidad escolar y que se expresó en el hecho de que cerca de un 57% del profesorado en la muestra agregó entre 1 y 4 niveles o grados académicos a su formación inicial durante su trayectoria como académicos. Por esta razón, a esta etapa socializadora se denomina más apropiadamente formativa que anticipatoria, como ya se mencionó.

Como resultado de esta movilidad escolar, en el año 2001, en comparación con el año de incorporación a la vida académica, la proporción de profesores con maestría se elevó de 8.3% a 31.1%, y la de doctorado de 1.9% a 10.5%. La mayor movilidad escolar se presentó en los académicos ubicados en las disciplinas puras duras (ciencias naturales y exactas), ya que en

ellas la proporción de académicos con maestría en 2001 fue de cerca del 38%, mientras que la de doctorado fue cerca del 18%. Por el contrario, las disciplinas aplicadas blandas presentaron los porcentajes más bajos de académicos con maestría (27%) y doctorado (3%). En relación con el tipo de IES, las IES grandes diversificadas ubicadas en la zona metropolitana de la ciudad de México concentraron la mayor proporción de profesores con doctorado (24%), seguidas de instituciones pequeñas centradas en investigación y posgrado (21%). Por el contrario, en las instituciones pequeñas centradas en pregrado o bien en posgrado profesionalizante la existencia de académicos con doctorado fue prácticamente inexistente. En relación con el régimen de financiamiento se identificó que las IES públicas tienen una proporción mayor de académicos con doctorado (12%) que las IES particulares (7%). Pudiera ser que la escolaridad de los padres influyera en el máximo grado obtenido por los académicos, ya que la proporción de académicos con doctorado tanto al inicio de la vida académica (5%) como en el año 2001 (16%) es muy superior cuando ambos padres tuvieron contacto con la educación superior, que cuando sólo tuvieron educación básica, 0.9% y 8% respectivamente.

Es importante resaltar que la movilidad escolar se aceleró a partir de 1990, cuando comienzan a surgir programas federales e institucionales orientados tanto a la evaluación como a la formación del profesorado. Los resultados indicaron que cerca del 50% de los profesores que iniciaron

estudios de posgrado (maestría y doctorado) lo hicieron entre 1990 y 2001. Más aún, se observaron también cambios en el tiempo que los académicos empleaban para realizar estudios de posgrado, maestría y doctorado. Como puede observarse en el Cuadro 2, la duración promedio de los estudios de maestría fue de 3.4 años con una desviación estándar de 1.5 años. Sin embargo la duración media de este tipo de estudios entre 1997 y 2001 fue de 2.9 años con una desviación estándar de 1.06 años; lo anterior representa la disminución de casi un año con respecto a la duración media de este nivel de estudios durante el periodo 1971-1984. Una tendencia más marcada (disminución de cerca de 1 año y 3 meses) en este sentido pudo observarse en la disminución del lapso de tiempo empleado para la obtención del grado de maestría que disminuyó de 2.1 años, con una gran variabilidad (3.7 desv. Est.) a 0.8 años con una desviación estándar mucho menor (0.8 desv. Est.), en los mismos periodos considerados. Finalmente, en cuanto al tiempo transcurrido entre la finalización de los estudios de maestría y el inicio del doctorado, para aquéllos académicos que decidieron hacerlo, el tiempo promedio también disminuyó sensiblemente, indicando que los académicos iniciaron el doctorado casi inmediatamente después de haber obtenido el grado de maestría. En cuanto al tipo de IES, sólo aquéllas con programas en el padrón mostraron los menores tiempos promedio tanto para realizar los estudios como para la obtención del grado. No se identificaron diferencias importantes por disciplina.

Cuadro 2
Duración de los estudios de posgrado, tiempo para la obtención del grado y tiempo transcurrido entre los estudios de maestría y doctorado y el nivel siguiente (doctorado y posdoctorado respectivamente)

Periodo y tipo de IES en donde se realizaron los estudios		Duración de los Estudios		Tiempo para la Obtención del grado		Tiempo entre fin de estudios e inicio del ciclo siguiente	
		Maes.	Doct.	Maes.	Doct.	Maes.	Doct.
Entre 1971 y 1984	N.	540	148	500	142	269	42
	Media	3.6	4.4	2.1	3.0	3.7	3.6
	Desv.	1.8	1.7	3.7	4.6	5.2	5.1
1990-1996 (1) 1997- 2001 (2)	N.	345(2)	233(1)	216(2)	193(1)	15(2)	229(1)
	Media	2.9	4.4	0.8	1.2	0.007	0.09
	Desv.	1.06	1.3	0.8	1.5	1.2	1.0
IES con programas en el Padrón Global*	N.	184	188	179	175	106	38
	Media	2.9	4.5	0.4	0.7	2.6	4.2
	Desv.	1.06	1.5	0.8	1.6	6.1	5.6
	N.	1985	602	1657	517	630	11
	Media	3.4	4.4	1.7	1.8	2.4	2.9
	Desv.	1.5	1.6	2.7	3.5	4.5	5.2

* El volumen de académicos considerados en este cuadro es mayor al que se hace referencia en relación al grado máximo, ya que aquí se incluye al profesorado que no sólo ha obtenido el grado, sino al que ha concluido los estudios y está pendiente de obtener el grado y al que tiene en curso sus estudios.

En cuanto a los estudios de doctorado, se observó que su duración promedio fue de 4.4 años, con una desviación estándar de 1.6 años. No se identificaron diferencias importantes en cuanto a la duración de este tipo de estudios cuando se consideró el periodo de inicio, el tipo de IES o la disciplina. La disminución más importante se presentó en el lapso de tiempo empleado para la obtención del grado, que pasó de 3 años en el periodo 1971-84 con una gran variabilidad (4.6 años, desv. Est.) a 1.2 años en el periodo 1990-96 (1.5 años desv. Est.), siendo aún menor en el siguiente periodo, 1997-2001. Igualmente que para los estudios de maestría, esta disminución fue más sensible en las IES con programas en el padrón, en donde el tiempo promedio para obtener el grado fue de 0.7 años con una desviación estándar de 1.6 años. Aquí tampoco se identificaron diferencias por disciplina.

Lo anterior indica el potencial impacto que ciertas políticas internacionales, federales e institucionales han podido tener en la formación de la planta académica, específicamente las del Programa de Superación Académica (Supera), las del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y las de agencias acreditadoras a las que recurren principalmente IES particulares, como la Southern Association of Colleges and Schools (SACS) de los Estados Unidos y los indicadores de la propia Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), ya que este fenómeno no es exclusivo de IES públicas.

A pesar del importante avance en la formación del personal académico, todavía la proporción de éste con solo el nivel de licenciatura es muy grande, lo cual puede relacionarse con la gran proporción de profesores que se contratan por asignatura, en

donde las políticas de formación de académicos han incidido mucho menos. Además, se observó que las IES siguen contratando personal académico con el grado de licenciatura, ya que por ejemplo, el 65% del profesorado que inició su vida académica entre 1997 y 2001 contaba con el grado de licenciatura. De seguir esta tendencia la socialización formativa difícilmente será un proceso anticipatorio, específicamente en lo relativo a la formación de posgrado, y las IES deberán seguir contemplando importantes recursos para continuar formando a sus académicos una vez que se incorporan a ellas.

Condiciones de la formación de posgrado

No obstante que se presentaron importantes niveles de movilidad escolar, las condiciones de socialización formativa, es decir, aquéllas que describen cómo se llevaron a cabo los estudios de posgrado (como la dedicación completa al estudio, si los académicos contaron con beca,

si trabajaron durante los estudios, entre otras), no fueron en muchos casos las deseables. Lo anterior puede observarse en el Cuadro 3, en donde se aprecia que cerca de la mitad de los que iniciaron un programa de maestría lo hicieron como estudiantes de tiempo completo y con beca, además el 70% reportó haber trabajado durante sus estudios. En relación con los estudios de doctorado, las condiciones fueron un poco más favorables ya que cerca de dos terceras partes de los académicos que iniciaron estos estudios lo hicieron de tiempo completo y con beca y el 65% reportó haber trabajado durante los estudios. Aún así, se observó que proporciones importantes de académicos (cerca del 50% para la maestría y del 35% para el doctorado) no contaron con condiciones favorables para el estudio como el poderse dedicar de tiempo completo a éste o tener una beca como apoyo. Lo anterior puede repercutir en la calidad de los aprendizajes obtenidos durante la formación y por tanto en el impacto de estos en su práctica académica.

Cuadro 3
Condiciones de estudio de la maestría y del doctorado por principales tipos de IES
(porcentaje de académicos por renglón)

Tipo de IES en donde se obtuvo el grado de maestría	Estudió Tiempo completo	Contó con beca	Trabajó Durante estudios	Total N / % por Columna
	Maest./ Doct.	Maest./ Doct.	Maest./ Doct.	Maest./ Doct.
Instituciones grandes diversificadas	38.2 50.0	52.9 62.2	81.3 78.4	694, 31.6 % 74, 10.1%
Instituciones grandes diversificadas de la Zona Metropolitana de la Cd. de México.	58.2 53.3	52.0 52.3	69.9 79.1	691, 31.5% 321, 43.8%
Instituciones pequeñas centradas en investigación y posgrado (Padrón de Excelencia.)	82.4 86.7	75.9 88.7	41.2 36.5	187, 8.5% 203, 27.7
IES extranjeras	49.1 53.9	53.5 66.7	66.1 70.6	495, 22.6% 102, 13.9%
Total: N con Maest./Doct.*	50.9	54.7	70.3	2194, 733

*El total de la suma de los académicos no coincide con la suma de los académicos en las categorías de IES porque el cuadro no desglosa todos los tipos considerados.

El mismo Cuadro 3, presenta estas condiciones de acuerdo con los cuatro tipos de IES que concentraron al mayor número de los académicos durante sus estudios. Es evidente que las mejores condiciones formativas (muy por encima de los porcentajes globales) las tuvieron los académicos que estudiaron en IES con programas incluidos en el padrón de posgrado de excelencia, aunque el 8.5% de los que realizaron maestría lo hicieron en este tipo de IES; mientras que esta proporción fue más significativa en los estudios de doctorado (27.7%). Las IES grandes diversificadas (que también cuentan con programas en el padrón de excelencia), tanto de la zona metropolitana de la ciudad de México como fuera de esta área, fueron las IES formadoras predominantes en el nivel de maestría, concentrando las mayores proporciones de académicos (31% cada tipo, en conjunto 62%), que se formaron en el nivel de maestría. Las condiciones de formación que presentaron estos dos tipos de IES se presentan en seguida. El primer tipo presentó condiciones de formación similares a las de la muestra global, pero las IES fuera de la zona metropolitana tuvieron condiciones más desfavorables, ya que en ellas el 81% manifestó haber trabajado durante los estudios. Las IES extranjeras agruparon al 23% de los académicos que realizaron una maestría y las condiciones de formación fueron similares a las de la muestra. En el nivel de doctorado, además de las IES con programas en el padrón de excelencia (27.7%) que presentaron las mejores condiciones, como ya se mencionó, el tipo de IES que concentró el mayor porcentaje de académicos (43.8%) que estudiaron un doctorado fue el de las IES grandes diversificadas de la zona metropolitana de la ciudad de México, en donde las condiciones de formación no fueron tan favorables ya que sólo cerca del 53% de los académicos que estudiaron ahí fueron estudiantes de tiempo completo y con beca y el 79% trabajó durante sus estudios. Las IES extranjeras concentraron al 14% de los académicos que estudiaron el doctorado, de los cuales el 67% contó con beca. Y le siguen las IES

grandes diversificadas fuera de la zona metropolitana que agrupó al 10% de estos académicos, de los cuales el 62% contó con beca.

En cuanto a la disciplina, se observó que el 34% de los académicos que realizaron un doctorado se ubicaron en las áreas puras duras (exactas y naturales), seguidos de un 24% ubicados en el área pura blanda (ciencias sociales). Aquí, en ambos casos, las condiciones de formación tendieron a ser similares a las de la muestra. Las áreas aplicadas duras (ingenierías, ciencias de la salud), que concentraron al 26% de los académicos que realizaron un doctorado, tuvieron las mejores condiciones de formación, ya que cerca del 75% de ellos fueron estudiantes de tiempo completo y con beca. Por el contrario, el área aplicada blanda concentró solo 12.3% de los académicos que realizaron un doctorado y contó con las condiciones más desfavorables ya que solo el 45% manifestó haber sido estudiante de tiempo completo y sólo el 60% contó con beca.

El asomarse a estas condiciones de estudio de los diversos programas de posgrado en que se formaron los académicos, lleva a cuestionar la heterogeneidad de la calidad y exigencia de los programas de estos posgrados. Esta situación se exploró y se pudo apreciar con mayor profundidad al entrevistar a los académicos. Las entrevistas reflejaron que el interés por realizar un posgrado se manifiesta, en la mayoría, como reflejo de las exigencias actuales de las IES, tanto públicas como privadas, ya que ahora se les requiere mínimo maestría para poder ingresar a la academia o bien para ser promovido o recibir algún estímulo. Aquí, la diferencia en el interés por la formación de posgrado se presentó fundamentalmente entre los profesores que son de tiempo completo y los que son de asignatura. Los profesores de tiempo completo, además de reconocer la exigencia institucional, sintieron que el seguir estudiando les ha dado la oportunidad de profundizar en sus conocimientos e incursionar en una actividad en la cual si bien querían realizar no tenían mucho apoyo para hacerlo, la investigación o generación del conocimiento.

Además, cerca de la mitad de los profesores de tiempo completo entrevistados iniciaron su vida académica con estudios de maestría, varios de ellos se incorporaron como académicos después de esta y como pioneros en alguna IES. Algunos de ellos más bien se preocuparon por continuar con los estudios de doctorado, sobre todo los que se ubicaron en IES con orientación a los estudios de posgrado y de investigación.

Entre los profesores entrevistados sólo uno presentó el patrón formativo clásico esperado, es decir, realizó sus estudios de posgrado, maestría y doctorado, antes de incorporarse como académico en una IES. Realizó estos estudios durante la década de los setenta, en el extranjero, con beca, como estudiante de tiempo completo. Su interacción con su asesor de tesis fue cercana y fructífera. Tuvo la oportunidad de elegir y experimentar entre el trabajo profesional fuera del ámbito académico y la carrera académica, eligiendo esta última. Igualmente, tuvo la oportunidad de elegir a qué IES mexicana incorporarse. Una vez en ella, y como profesor fundador de la misma, trabajó para ir creando simultáneamente las condiciones para la realización de las actividades de docencia y sobre todo de investigación, ya que no tenían las condiciones adecuadas para ello. Lo anterior contrastó fuertemente con su socialización formativa en el extranjero, en donde abundaban los recursos. A pesar de los obstáculos, este caso, si bien atípico, representa un éxito o ejemplo de “buena práctica” en la carrera académica, ya que actualmente es un profesor investigador, miembro avanzado dentro del Sistema Nacional de Investigadores, con una alta productividad y una red de interacción académica a nivel nacional e internacional. De hecho, se ajusta al tipo de académico consolidado descrito por Grediaga, *et al.* (2004). Como rasgos adicionales, este académico mantiene vinculación con la industria, a través de su investigación, de la cual obtiene apoyo financiero, lo cual no es una experiencia generalizada en el país, y a pesar

de ubicarse en el área aplicada dura, mantiene intercambio con académicos de áreas puras y aplicadas blandas como una manera de enriquecer su cultura académica.

En relación con los profesores por asignatura que buscaron realizar un posgrado se encuentra que en su mayoría lo hicieron más por una exigencia institucional para poder impartir clase, además de que los entrevistados opinaron que los profesores que contaban con una maestría tenían ventajas en términos de recibir estímulos económicos o prioridad para asignación de materias. Los profesores por asignatura entrevistados y que pasaban de 40 años normalmente no estuvieron sujetos a ningún apoyo para realizar estudios de posgrado pero sí se les exigía este nivel formativo, así que esto los llevó a realizar un esfuerzo especial para inscribirse en algún posgrado “de fin de semana” que les permita adquirir “el papelito” (el grado) para seguir trabajando y costearse los estudios. No les interesaba tanto formarse para realizar investigación, ya que esta no era una tarea en la cual se iban a desenvolver en su práctica académica, en el mejor de los casos esperaban que los estudios les apoyaran su práctica docente. Esta situación lleva a preguntarse si el tener el nivel de maestría y de doctorado refleja realmente el dominio de determinados conocimientos, habilidades y actitudes que son propios de estos niveles formativos, o si sólo se busca contar con la acreditación oficial del nivel de estudios para poder seguir ejerciendo como académicos o alcanzar ciertos beneficios. Finalmente, algunos de los profesores entrevistados señalaron la dificultad para realizar estudios de doctorado ya que la oferta de este tipo de programas es reducida, especialmente en ciertas áreas disciplinares, y se concentra en la ciudad de México o bien en el extranjero; el pensar en un cambio de ciudad o país para realizar los estudios, en este último caso especialmente por el idioma, obstaculizaba la decisión de la formación en el nivel de posgrado.

¿Endogamia académica?

Un aspecto importante de explorar para la socialización de los académicos es la relación que existe entre las IES en que estos se forman y las IES en las que laboran. A este aspecto se le tiende a denominar como endogamia académica” (*academic inbreeding*). Este fenómeno se puede definir como la tendencia de las IES a contratar a los propios egresados como académicos; pero además, en el caso de México, como se indicó con anterioridad, se observa que una gran proporción de académicos tuvieron movilidad escolar (57%) una vez que ellos iniciaron su vida académica. En este caso, la cuestión que se plantea es qué tanto esta formación tuvo lugar en las propias IES en que los académicos se encontraban ya contratados y si esto es también considerado endogamia académica.

Aun si se definiera la endogamia académica como la tendencia de las IES a contratar a los propios egresados, esta es difícil de observar ya que depende en parte de si se considera en función del grado máximo obtenido o de cuál de ellos, así como de si esta tendencia se presenta inmediatamente egresando o después de un lapso de tiempo. Lo anterior lleva a pensar que se puede hablar de diferentes tipos o grados de endogamia académica que no se encontraron hasta el momento documentados en la bibliografía. En este estudio, esta tendencia se valoró a partir del grado máximo de estudios alcanzado por los académicos y se contrastó tanto con la IES en que el académico laboró por primera ocasión como en la IES en que trabajaba al momento del estudio.

Se encontró que el 52% de los académicos en la muestra fueron contratados por primera vez en la misma IES en que obtuvieron su grado máximo de estudios. Este porcentaje disminuyó a 45.5% al considerar a los académicos que estaban laborando en 2001 en la misma IES en donde obtuvieron su grado máximo. Aún más, si se consideran los académicos que iniciaron su vida académica entre 1997 y 2001 esta proporción

es de 41%, lo cual puede indicar una tendencia a la disminución del fenómeno aunque no deja de ser significativo. Dada la magnitud de esta tendencia es importante que se explore con más detenimiento y que se considere si puede estar relacionada con el hecho de que los académicos tienden también a presentar una baja movilidad interinstitucional y geográfica.

Al considerar la relación entre la región geográfica de nacimiento de los académicos en el estudio (según la regionalización de ANUIES) y la región en que trabajaban en el momento del estudio se desprende la existencia de una baja movilidad geográfica, ya que cerca del 75% del profesorado de cada región tiende a permanecer o volver a ella. Este patrón de baja movilidad geográfica puede estar relacionado también con el patrón de baja movilidad interinstitucional que ha sido destacado en diversos estudios sobre los académicos del país (Gil, *et al.* 1994; Grediaga, 2000; Galaz, 2002). Cabe señalar que cerca del 76% de los profesores en el estudio estaba laborando en la misma IES en que fue contratado por primera ocasión. Estos aspectos, a su vez podrían enmarcarse en patrones culturales más amplios asociados con los lazos familiares, tema que constituye una importante veta para futuros estudios. Otra cuestión que surge pendiente de explorar, es si este patrón de “endogamia académica”, asociado con una baja movilidad interinstitucional y geográfica, puede también contribuir a explicar la diferencia que estudios internacionales sobre los académicos resaltan en torno a los académicos mexicanos, en donde es más fuerte la filiación hacia la institución de educación superior que hacia la propia comunidad disciplinaria, rasgo que comparten con otros académicos de Latinoamérica pero no con el resto de los académicos de los países incluidos en este tipo de estudios (Altbach, 1996).

Las entrevistas realizadas permitieron identificar otro aspecto a considerar en la caracterización de la “endogamia académica”, encontrándose que en ocasiones los académicos regresan a trabajar a las IES en que fueron formados

durante la preparatoria (cuando se cuenta con este nivel asociado), especialmente cuando estas instituciones se distinguen por una formación con una explícita filosofía educativa.

Es importante reflexionar sobre los efectos tanto positivos como negativos que puede producir esta tendencia. La tendencia de las IES a contratar a sus propios egresados, por un lado, facilita la integración de los nuevos académicos y la continuidad de la cultura organizacional; por ejemplo, en las entrevistas se hacía evidente que la fase de integración una vez que los académicos eran contratados en una IES se facilitaba grandemente si éste había estudiado ahí, aunque no hubiera experiencias de inducción oficiales diseñadas para este fin, como fue de hecho la situación prevaleciente. Por otro lado, sin embargo, también se puede propiciar sectarismo, estancamiento y estrechez de miras. El hecho es que la “endogamia académica” tiene una connotación negativa y así se introduce como un criterio para evaluar el perfil de los académicos de manera individual y como indicador institucional; parece valorarse más el que el profesor haya estudiado en una institución diferente a la que labora. La valoración negativa de la endogamia subyace también en criterios que evalúan productividad

académica al requerir que no sea la propia IES que contrata al profesor quien publique su obra, ¿es esta otra forma de endogamia académica? Siendo esta la situación que prevalece en la educación superior mexicana es importante que se defina con claridad qué se entiende como “endogamia académica” y se traten de favorecer los aspectos positivos y minimizar los negativos a través de políticas adecuadas.

Con base en el análisis anterior se puede concluir que los resultados de este estudio hacen evidente la fragilidad de la formación del profesorado en México para hacer frente a la tarea que plantea la diversidad y complejidad del trabajo académico, más aún, cuando este se enfrenta a un replanteamiento para hacer frente a las necesidades de una sociedad globalizada en donde el conocimiento se considera un recurso central. La gran proporción de profesores que dedica sólo una hora a “impartir clase” sin una conciencia clara de su articulación con la complejidad de la labor académica, en todas las áreas de conocimiento y tipos de instituciones de educación superior, reclama políticas más enfáticas hacia la formación anticipatoria, intencional, sistemática y colaborativa de las nuevas generaciones de académicos.

Referencias

- ALTBACH, Philip. G. (Ed.) (1996). *The international academic profession: portraits of fourteen countries*. Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- ANUIES. *Anuarios estadísticos*, México. Disponible: <http://www.anuies.mx/estadisnew/>
- AUSTIN, Ann E. (2002). “Preparing the next generation of faculty. Graduate school as socialization to the academic career,” *The Journal of Higher Education*, 73 (1).
- BECHER, Tony. (2001). *Tribus y territorios académicos*, Barcelona, Gedisa.
- BOYER, Ernest L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professorate*. Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CLARK, Burton (1987). *The academic life: small worlds, different world*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of teaching.
- FINKELSTEIN, Martin, et al. (1998). *The new academic generation: a profession in transformation*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

GALAZ, Jesús (2002). *Job satisfaction of mexican faculty in a public state university: institutional reality through the lens of the professoriate*. Dissertation submitted to the faculty of Claremont Graduate University, Claremont, Dissertation.

GARCÍA SALORD, Susana (2001). “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VI (11).

GIL ANTON, Manuel, et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

——— (1996). “The mexican academic profession”, P.G. Altbach (Ed.), *The international academic profession: portraits of fourteen countries*, Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

——— (2005). *Culturas académicas y campos profesionales*. Reunión de Trabajo, Baja California, UABC.

GREDIAGA, Rocío (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

———, et al. (2003). *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*, Mexico, ANUIES.

———, et al. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México, ANUIES, UAM-Azcapotzalco.

PADILLA, Laura. (2003). *Faculty academic socialization. Strenghtbening the academic profession in México*, Ph.D. Dissertation, Claremont, Claremont Graduate University.

PFP (Preparing future faculty) (2005). *The preparing future faculty program*. Disponible en: www.preparing-faculty.org

TIERNEY, William.G. & Bensimon, Esthela.M. (1996). *Promotion and tenure. Community and socialization in academe*, New York, State University of New York Press. SUNY Series.

VILLA LEVER, Lorenza (2001). “El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* VI (11).

WULFF, Donald & Austin, Ann (2004). *Paths to the professoriate. Strategies for enriching the preparation of future faculty*, San Francisco, Jossey-Bass.