

La habilitación de los académicos mexicanos: una perspectiva desde la encuesta sobre la reconfiguración de la profesión académica en México*

LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ / MARÍA GUADALUPE VILLASEÑOR AMÉZQUITA

TERESA DE JESÚS GUZMÁN ACUÑA / TIBURCIO MORENO OLIVOS

Introducción

La actividad del personal académico de las Instituciones de Educación Superior (IES) se relaciona directamente con la calidad de estas. Por tanto, en la medida en que la profesión académica se fortalezca se espera que la calidad de las funciones inherentes a las IES mejore. Para el fortalecimiento de los académicos son elementos claves tanto la formación que ellos han recibido para desempeñarse como tales, como la atención que dedican a la vida académica. En los países con sistemas de educación maduros, la mayoría del profesorado es de tiempo completo, por lo cual otorga una alta dedicación a su tarea; a la vez, al incorporarse a la planta académica cuenta ya, en su mayoría, con un doctorado. Mientras que en los países con sistemas de educación superior emergentes esto no es lo común. En particular, la situación de México al respecto es la siguiente.

En México, de acuerdo con Rubio-Oca (2006), para el año 2005 se identificaban 255.274 plazas de académicos, de las cuales el 30% era plazas de tiempo completo, lo que indica que sólo cerca de un tercio del total de académicos se podría considerar del todo involucrado en la vida académica. En lo que se refiere al proceso de formación de los académicos, estudios sobre la profesión académica en México han encontrado que la formación con la que el profesorado ha contado para llevar a cabo su labor, es frágil. Se ha hecho evidente que la socialización durante la licenciatura continúa siendo la influencia más significativa en la decisión de iniciar una carrera académica. Esta situación es un primer indicador de la fragilidad en la formación disciplinaria a la que hacen mención otros estudios. Por ejemplo, la Encuesta sobre la Profesión Académica, apoyada por *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (Altbach, 1996; Gil-Antón, 1996,

* Este texto está basado en una ponencia presentada en la sesión temática Carrera Académica, Trayectoria y Condiciones de Trabajo, en el Seminario Internacional *El Futuro de la Profesión Académica: Retos para los Países Emergentes*. Buenos Aires, Argentina, marzo 30 - abril 1º de 2009.

La información reportada en este trabajo se recabó en el proyecto *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México*, el cual contó con apoyos de la Subsecretaría de Educación Superior y la colaboración de la Red de Investigadores sobre Académicos. Los resultados y análisis reportados aquí son preliminares y responsabilidad de los autores. En un próximo Reporte Nacional aparecerán los resultados y análisis trabajados colegiadamente por la Red.

p. 323) estableció que para 1992 sólo el 30% del profesorado encuestado contaba con formación de maestría y 8% de doctorado. Un estudio más reciente no observó variaciones importantes al respecto ya que para el año 2001 la proporción de profesores con una maestría como grado máximo fue de 31% y con doctorado de 11% (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004). Cabe señalar que en ambos estudios se incluyeron académicos tanto de tiempo completo como parcial y por asignatura.

Quince años después de la Encuesta Carnegie 1992, un nuevo acercamiento al estudio internacional de la profesión académica se ha estado llevando a cabo durante los últimos tres años en el contexto del proyecto *The Changing Academic Profession* (La Profesión Académica en Transición, CAP por sus siglas en inglés). La Encuesta CAP asume que desde principios de los años noventa la educación superior a nivel mundial ha estado sujeta a intensos procesos externos que han afectado a las instituciones de educación superior (IES) y a los académicos que trabajan en ellas (Brennan, 2006). En este contexto alrededor de 20 países, entre ellos México, han participado con la aplicación de una nueva encuesta.

El presente trabajo describe la formación del personal académico de tiempo completo en México, con base en los resultados de la Encuesta sobre la *Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM)*, que se ha aplicado durante 2007-2008 como parte del estudio internacional *The changing academic profession (CAP)*. Dicha encuesta ha considerado sólo la inclusión de académicos de tiempo completo o parcial (estos últimos con al menos un contrato de 20 horas por semana, o bien de medio tiempo) para permitir una adecuada comparación entre el profesorado de los cerca de 20 países que conforman el estudio de referencia. Se pretende entonces destacar el perfil formativo de los académicos de tiempo completo de acuerdo con los resultados de la encuesta RPAM.

Identificar algunas características de la formación del profesorado es un primer paso en el conocimiento de la forma como este se ha ido socializando. Los resultados que aquí se presentan se orientan a identificar aspectos relevantes de la socialización formativa del académico en México. Su socialización comienza desde el momento en que el actual profesor inicia su preparación académica, especialmente durante el posgrado (maestría y doctorado). Los estudiosos sobre la socialización del profesorado (Tierney y Bensimon, 1996) denominan a esta etapa de formación académica, como la etapa de socialización anticipatoria, ya que durante esta fase los potenciales académicos entran en contacto, como estudiantes, con el "ethos" de la academia previamente a su incorporación en alguna IES.

En el caso de México, a esta etapa se le reconoce más como de socialización formativa, ya que la preparación académica, sobre todo la de posgrado, ocurre en ocasiones de manera simultánea a la trayectoria como profesor, no necesariamente antes (Grediaga, 2000; Villa Lever, 2001). De acuerdo con resultados obtenidos por Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004), en su muestra, el 82% de la planta académica inició su trayectoria con sólo el título de licenciatura (56%) o menos (26%), mientras que sólo 8% contaba con estudios de maestría y 2% de doctorado al inicio de su carrera académica; lo anterior contrasta claramente con las cifras arriba mencionadas, en el sentido de que al momento en que se aplicó dicha encuesta en México, el 31% contaba con maestría y el 11% con doctorado. La diferencia entre las cifras se explica por la realización simultánea de estudios de posgrado y el desarrollo de la carrera académica, lo que sucede con una buena parte de los académicos mexicanos. Estos resultados confirman lo encontrado por estudios previos (Gil Antón et al., 1994).

Metodología

Los resultados que aquí se presentan se basan en la encuesta RPAM, dirigida por el doctor Jesús Galaz, coordinador de la Red de Investigación sobre Académicos (RDISA). La encuesta se aplicó durante el segundo semestre de 2007 y primer semestre de 2008 a una muestra aleatoria de 2.826 académicos de tiempo completo distribuidos en 101 IES, que se agruparon en centros de investigación, instituciones públicas federales, públicas estatales, tecnológicas y privadas. Se obtuvo un porcentaje de respuesta del 69.8%, lo que representa 1.973 académicos encuestados en 81 IES. Puede encontrarse mayor información sobre la encuesta RPAM en el anexo metodológico, en este mismo texto.

Resultados

Con la finalidad de observar en qué medida los académicos mexicanos de tiempo completo han realizado su formación de posgrado de manera simultánea a su vida académica, la Tabla 1 contrasta el grado académico a su inicio con el que reportan haber obtenido al momento de la Encuesta. Como puede observarse con gran claridad, poco más de tres quintas partes del profesorado de tiempo completo encuestado (61.7%) inició su vida académica con una formación de licenciatura o menos, pero sólo una cuarta parte ha permanecido con este nivel; es decir, cerca de la mitad de estos profesores alcanzó un grado mayor, lo que se refleja en un aumento considerable de la proporción de profesores con maestría al momento de la encuesta, que pasó de 25.7% a un 41.7%. La misma tendencia se observa en el caso de estudios de doctorado, que casi se triplicó, incrementándose de un 12.6% a un 33.5%.

Tabla 1.

Máximo grado obtenido por de los académicos de tiempo completo que respondieron la Encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008 (N_r = 1775)

Grado Máximo	Al inicio de la vida académica		En 2007/2008	
	n	%	n	%
Hasta Licenciatura	889	61.7	439	24.8
Esp/Maestría	370	25.7	738	41.7
Doctorado/Posdoctorado	182	12.6	592	33.5

Este fenómeno, que se ha observado también en estudios previos ya mencionados, puede denominarse como movilidad escolar o formativa durante la vida académica y se considera que es resultado en parte del potencial impacto que ciertas tendencias internacionales, políticas federales e institucionales ejercido en la definición de las características deseables del académico. A nivel internacional, las agencias acreditadoras de la calidad de las IES consideran el nivel formativo de la planta académica un indicador importante, por lo que incluso las instituciones particulares o privadas no son ajenas a este fenómeno. A nivel federal, las políticas se han visto reflejadas en el Programa de Mejoramiento del Profesorado, que inició en 1996 y ha tenido una continuidad que ha trascendido ya tres diferentes periodos presidenciales (Promep; SEP, 2006). Este programa trata de fortalecer

la habilitación o nivel formativo del académico de tiempo completo en las IES públicas, sobre todo estatales y tecnológicas, a través de diferentes acciones, entre las que destacan las siguientes: otorgamiento de becas a profesores en servicio para que obtengan grados de maestría pero especialmente de doctorado en programas de estudio de calidad; igualmente, una vez que se obtiene el grado, se trata de apoyar a estos profesores con equipamiento adecuado (mobiliario de oficina y tecnología); también se otorgan nuevas plazas a estas IES con la condición de que sean concursadas y finalmente asignadas a profesores que cuenten al menos con un grado de maestría y preferentemente de doctorado. A nivel institucional, y con apoyo del gobierno federal en el caso de las IES públicas, se han establecido sistemas de estímulo al desempeño de los académicos en donde el contar con un grado de maestría o más se ve especialmente recompensado en ingreso económico adicional al salario.

El nivel de formación alcanzado por los académicos puede variar dependiendo del tipo de IES al que estén adscritos, así como de la comunidad disciplinaria a la que pertenecen (Clark, 1987). La Tabla 2, muestra los diferentes niveles de formación alcanzados por los profesores encuestados de acuerdo con el tipo de IES de su adscripción. En ella se aprecian diferencias importantes en la habilitación de los académicos de acuerdo con la variable en cuestión. Los académicos cuya formación difiere más se encuentran en dos tipos de IES, por un lado los Centros de Investigación y por otro las Instituciones Públicas Tecnológicas. En el primero, casi la totalidad (95.6%) cuenta con doctorado y menos del 2% ha permanecido con sólo el nivel de licenciatura, mientras que en el segundo caso, sólo el 8% ha obtenido el doctorado y poco más de dos quintas partes (41.7%) cuenta sólo con una licenciatura; al parecer los académicos en este tipo de IES han obtenido predominantemente una maestría (45.5%), rasgo que comparten con académicos de IES públicas estatales e instituciones particulares.

Tabla 2.
Grados obtenidos por los académicos que respondieron la Encuesta La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008 (N_i = 1973)*

	n	Hasta Licenciatura	Especialidad/ Esp. Médica	Maestría	Doctorado/ Postdoctorado	Total
Global						
	1966	22.7	6.3	40.6	30.4	100.0
Grados obtenidos de acuerdo con el tipo de IES						
Centros públicos de investigación	113	1.8	0.9	1.8	95.6	100.0
Instituciones públicas federales	429	22.4	5.6	29.8	42.2	100.0
Instituciones públicas estatales	801	16.4	6.3	49.1	28.2	100.0
Instituciones públicas tecnológicas	314	41.7	4.5	45.5	8.3	100.0
Instituciones particulares	310	27.7	10.9	42.6	18.8	100.0

EL FUTURO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA: DESAFÍOS PARA LOS PAÍSES EMERGENTES

	Grados obtenidos de acuerdo con el área disciplinaria					
Ciencias naturales y exactas	314	12.7	0.6	25.2	61.5	100.0
Ciencias de la salud	256	22.3	22.3	32.0	23.4	100.0
Ciencias agropecuarias	73	17.8	0.0	50.7	31.5	100.0
Ingeniería y tecnología	449	33.2	4.7	37.6	24.5	100.0
Ciencias sociales	339	19.8	4.1	37.2	38.9	100.0
Ciencias administrativas	198	21.7	6.1	63.6	8.6	100.0
Educación	179	15.1	4.5	62.6	17.8	100.0
Humanidades y arte	88	25.0	5.7	42.0	27.3	100.0

*Se incluyen 197 profesores de tiempo parcial en la muestra (10% del total, que es 1973).

Lo anterior se refleja en el hecho de que es el grado de maestría el que agrupa una proporción mayor de profesores con estos estudios como grado máximo (40.6%). En una situación intermedia, pero más cerca de los centros de investigación, se encuentran los académicos adscritos a las Instituciones Públicas Federales, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), ya que el 42.2% tiene doctorado y el 29.8% maestría, aunque cabe destacar que casi una cuarta parte de ellos ha permanecido en el nivel de licenciatura, lo que da cuenta de la diversidad en la formación del profesorado que integra este tipo de instituciones. A estas, le siguen los académicos de las universidades públicas estatales, que en conjunto cuenta con el 77.3% de sus académicos con maestría (49.1%) o doctorado (28.2%) y una de las proporciones más reducidas de profesores en el nivel de licenciatura (16.4%). Finalmente, los académicos provenientes de IES particulares presentan una tendencia similar a la anterior, pero en menor cantidad, ya que en conjunto el 61.4% cuenta con maestría (42.6%) o doctorado (18.8%); es decir, estas instituciones tienen menos profesores con el nivel de doctorado, además de que una proporción importante (27.7%) tiene sólo el nivel de licenciatura. Cabría destacar que la décima parte de los académicos en estas IES tiene el nivel de especialidad, proporción que es la más alta con este nivel de escolaridad, si se compara con los otros tipos de IES.

De acuerdo con el área de la disciplina de formación, la Tabla 2 muestra diferencias sustanciales en la habilitación de los académicos. Los que cuentan con un mayor grado académico, se ubican en las ciencias naturales y exactas, con un 61.5% con grado de doctorado y el 25.2% de maestría. Les siguen los académicos en las ciencias sociales, en donde poco más de tres cuartas partes cuentan con posgrado, la mitad de ellos doctorado.

Dos áreas presentan una situación un tanto especial: las ciencias administrativas y las de la salud. Por un lado, en las ciencias administrativas sólo un 8.6% de los académicos cuenta con doctorado, pero a la vez aquí se encuentra la mayor proporción de profesores con maestría (63.6%) de todas las áreas disciplinarias; esto parece indicar que la oferta, demanda y nivel de consolidación de la formación de posgrado no es homogénea entre las diferentes áreas de conocimiento. Por otro, en las ciencias de la salud se presenta la mayor proporción de profesores en el nivel de especialidad (22.3%), ya que en México las

especialidades médicas están reconocidas a este nivel, a pesar de que algunas de ellas son equivalentes al nivel de doctorado. Por último, otra observación interesante es que a pesar de los esfuerzos institucionales y las políticas educativas federales que se reflejan en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), y que se dirigen a que los académicos logren un perfil deseable (que incluye una formación especializada de posgrado), todavía existen porcentajes elevados de académicos que reportaron tener sólo el grado de licenciatura en áreas como ingeniería y tecnología con un 33.2%, y humanidades y arte con un 25%. No es que se recomiende acriticamente que todos los académicos en todas las áreas y en todos los tipos de instituciones deban contar necesariamente con un doctorado, como parecieran sugerir las políticas educativas del país, pero el contar solo con la licenciatura, salvo notables excepciones que se encuentran sobre todo entre los profesores con mayor antigüedad, podría limitar la calidad del desempeño académico.

Otro resultado que ilustra cómo el grado máximo alcanzado por los académicos ha venido cambiando a lo largo de la carrera académica, tiene que ver con el período en que ellos se incorporaron a la misma. El grado máximo ahora se presenta en cuatro categorías: licenciatura, posgrado hasta maestría, doctorado y posdoctorado. La Tabla 3, muestra que si se distingue por el periodo de ingreso pareciera un sinsentido que sean los profesores que han ingresado en el período más reciente (1999-2008) los que ligeramente superan la proporción de los profesores con el nivel de licenciatura (24.5%); lo anterior muestra que una cuarta parte de los académicos que han ingresado recientemente a la profesión académica cuenta todavía con sólo este nivel formativo, y por tanto de permanecer en ella se tendrá que invertir un recurso importante para la mejora de su formación. No obstante, en comparación con estudios anteriores, el efecto de las políticas descritas si se ha manifestado en una disminución sensible de la proporción de académicos que cuenta sólo con este nivel formativo en el periodo más reciente.

Tabla 3.
Grado máximo obtenido por los académicos al momento de la Encuesta
La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008 (Nt = 1973)*

	n	Hasta Licenciatura	Posgrado, hasta Maestría	Doctorado	Pos Doctorado	Total
Global						
	1864	21.6	47.0	26.7	4.7	100.0
Grado obtenido al momento de la encuesta, por periodo de ingreso a la profesión académica						
Hasta 1982	463	20.7	41.9	33.0	4.3	100.0
1983-1990	465	18.9	49.2	27.7	4.1	100.0
1991-1998	434	22.1	49.1	24.2	4.6	100.0
1999-2008	502	24.5	47.8	22.1	5.6	100.0

*Se incluyen 197 profesores de tiempo parcial en la muestra (10% del total, que es 1973).

La Tabla 3 muestra también que el nivel formativo que prevalecía al momento de la encuesta, según los diferentes periodos de ingreso, era del posgrado hasta la maestría, y

en este caso también se evidencia el efecto de las políticas internacionales y nacionales, ya que incluso cerca de la mitad de los profesores que se incorporaron en el periodo más reciente, ha logrado este nivel. Entre los profesores más antiguos, sólo el 41.9% lo presenta como grado máximo, pero en cambio es el grupo que cuenta con la mayor proporción de doctorados (33%); es decir, los profesores que iniciaron más temprano su carrera académica han obtenido en mayor proporción el doctorado a lo largo de su trayectoria. Esta proporción va descendiendo paulatinamente hasta constituir sólo el 22.1% entre los profesores que ingresaron más recientemente. A nivel global, el posdoctorado sólo lo ha obtenido una proporción mínima del profesorado (4.7%), y esta es constante a lo largo de los periodos, aunque fue ligeramente mayor entre los profesores del periodo más reciente (5.6%).

En la Tabla 4 se presentan datos referidos al país o región en donde los académicos encuestados se han formado. Al respecto se observa que su formación se ha realizado en gran medida en México, sobre todo en el caso de la licenciatura, ya que el 96% de los académicos reportó haber obtenido este grado en el país; situación que es similar para el grado de maestría, en donde 84.7% de los académicos se encuentra en ese caso. Los académicos que han obtenido alguno de estos grados fuera del país (3.8% en licenciatura y 15.3% en maestría), lo han hecho mayoritariamente en Europa Occidental y en Norteamérica.

Esta situación varía muy poco al considerar los datos que reportaron las mujeres académicas; sólo se nota una proporción ligeramente mayor de ellas en Europa Occidental, como el lugar de obtención del grado.

Respecto del nivel de doctorado, se observa que dos quintas partes de los académicos con este grado reportaron haberlo obtenido en el extranjero: el 20.1% en Europa Occidental y el 14.7% en Norteamérica. Estas proporciones cambian a 22.7% y 8%, respectivamente para el caso de las mujeres académicas. A pesar de que son pocos los profesores que han realizado un posdoctorado, la gran mayoría (87.6%) lo ha hecho en el extranjero, aunque en este caso las regiones se invierten: poco más de la mitad lo ha hecho en Norteamérica (51.8%) y casi un tercio en Europa Occidental (30.6%). Lo mismo sucede en el caso de las mujeres, ya que ahora la mayoría lo ha obtenido en Norteamérica (58.6%). Cabe destacar, que aunque en una pequeña proporción, en este nivel un 2.6% indicó Asia como la región en donde han obtenido su posdoctorado, que junto con Europa Oriental y Latinoamérica, figuran también en proporciones mínimas en el nivel de doctorado.

Tabla 4.
Lugar de obtención del grado, de los académicos que respondieron la Encuesta
La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008 (NT= = 1973)

	N	México	América del norte	Latino América	Europa occidental	Europa oriental	Asia	Otros países	Total
Lugar de obtención de los diferentes grados académicos									
Licenciatura	1826	96.2	0.6	1.0	1.7	0.4	0.0	0.0	100.0
Maestría	1260	84.7	7.2	0.9	6.0	0.8	0.3	0.1	100.0
Doctorado	583	59.4	14.7	2.2	20.1	2.2	1.0	0.3	100.0
Posdoctorado	89	12.5	51.8	0.9	30.6	1.7	2.6	0.0	100.0

Lugar de obtención de los diferentes grados académicos de las mujeres académicas

Licenciatura	675	95.9	0.3	1.2	2.4	0.1	0.1	0	100.0
Maestría	487	84.6	5.7	1.4	7.0	0.4	0.6	0.2	100.0
Doctorado	176	61.9	8.0	2.8	22.7	2.3	1.7	0.6	100.0
Posdoctorado	29	10.3	58.6	0.0	27.6	0.0	3.4	0.0	100.0

Tipo de IES de adscripción de los académicos, según el lugar de obtención del grado de doctorado (N=583)

Centros públicos de investigación	105	46.7	21.0	1.0	23.8	3.8	2.9	1.0	100.0
Instituciones públicas federales	179	67.6	12.8	0.0	17.3	1.1	0.6	0.6	100.0
Instituciones públicas estatales	219	63.5	11.4	4.1	17.4	3.2	0.5	0.0	100.0
Instituciones públicas tecnológicas	26	65.4	3.8	3.8	23.1	0.0	3.8	0.0	100.0
Instituciones particulares	55	40.0	25.5	3.6	30.9	0.0	0.0	0.0	100.0

Tipo de disciplina de filiación de los académicos, según el lugar de obtención del grado de doctorado (N=583)

Ciencias naturales y exactas	191	60.7	17.3	2.1	12.6	5.8	0.5	1.0	100.0
Ciencias de la salud	58	77.6	3.4	3.4	13.8	1.7	0.0	0.0	100.0
Ciencias agropecuarias	22	68.2	4.5	0.0	27.3	0.0	0.0	0.0	100.0
Ingeniería y tecnología	110	48.2	15.5	1.8	29.1	1.8	3.6	0.0	100.0
Ciencias sociales	124	55.6	15.3	2.4	25.8	0.0	0.8	0.0	100.0
Ciencias administrativas	17	70.6	23.5	5.9	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
Educación	33	75.8	15.2	0.0	9.1	0.0	0.0	0.0	100.0
Humanidades y artes	24	25.0	20.8	0.0	54.2	0.0	0.0	0.0	100.0

Las dos últimas secciones de la Tabla 4 informan acerca de la región de obtención del doctorado según el tipo de institución de adscripción del profesor y de su área disciplinar. En el primer caso, resalta el hecho de que son los académicos de Centros Públicos de Investigación e Instituciones particulares los que en menor medida han obtenido su doctorado en México (46.7 y 40%, respectivamente); en los otros tipos de IES la proporción se encuentra entre 64% y 68%. Cabe destacar que tres quintas partes de los profesores ubicados en las IES particulares han obtenido su doctorado en el extranjero: 30.9% en

Europa Occidental, 25.5% en Norteamérica y 3.6% en Latinoamérica. Esta situación se puede explicar en parte, debido a que el sector de las IES particulares ha mostrado un alto dinamismo en su crecimiento, de manera notable durante la última década, en oposición al relativo estancamiento en el ofrecimiento de nuevas plazas en el sector público. La tendencia ya descrita de los lugares de obtención del doctorado no varía de manera importante por tipo de IES, no obstante se puede resaltar el hecho de que la región de Asia es señalada por una proporción ligeramente mayor en los centros públicos de investigación (2.9%) y en las instituciones públicas tecnológicas (3.8%).

En cuanto a las áreas de conocimiento, se identifican diferencias importantes por área disciplinar. Es importante recordar que la Tabla 2 ilustró que el área de ciencias naturales y exactas es la que cuenta con la mayor proporción de académicos con doctorado (61.5%) y que de estos, casi dos quintas partes han obtenido el doctorado en el extranjero, principalmente en Norteamérica (17.3%), Europa occidental (12.6%) y Europa oriental (5.8%), lo que difiere claramente del resto de las áreas, en donde Europa occidental se ubica en un primer lugar (excepción hecha de las ciencias administrativas en donde la gran mayoría ha obtenido el doctorado en Norteamérica). Además, el hecho de que esta área cuente con mayor número de doctores, y que el 60% de ellos se forme en el país, indica que se cuenta con una infraestructura que permite una oferta de programas de doctorado en este campo.

Son tres las áreas en donde cerca de tres cuartas partes de los académicos ha obtenido el doctorado en el país: ciencias de la salud (77.6%), educación (75.8%) y ciencias administrativas (70.6%), mientras que en el extremo opuesto, se ubica el área de humanidades y artes, en donde sólo una cuarta parte ha obtenido el doctorado en México, seguida del área de ingeniería y tecnología, en donde cerca de la mitad se encuentra en esta situación.

Es indudable que la formación de doctorado en las diferentes áreas disciplinares está relacionada con la estructura general de la educación superior del país y las políticas públicas que la federación ha establecido para el crecimiento y diversificación de sus diferentes niveles educativos, que mayoritariamente se centran en el nivel de licenciatura y en las ciencias administrativas y sociales. Lo anterior emerge como tendencia en tanto los estados no generen políticas y programas más amplios orientados a fortalecer la educación superior que se ofrece por los diferentes tipos de IES.

Comentarios finales

Los procesos de formación de los académicos tienen una repercusión importante en las visiones y perspectivas de los profesores sobre sus áreas de especialización y sobre el trabajo en el aula. Los resultados obtenidos en esta investigación vislumbran un panorama distinto al de hace algunos años, ya que se evidencia el aumento de los profesores de tiempo completo con niveles de posgrado (tres cuartas partes), así como la existencia de un porcentaje considerable de ellos que ha sido formado en el extranjero.

No obstante este incremento, se requieren estudios adicionales que den cuenta del modo en que esta formación ha repercutido precisamente en los procesos docentes, de investigación y de difusión que realizan los académicos. Varios autores (Ibarra, 2000; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004) han señalado que las políticas orientadas a la formación de académicos han propiciado más que nada la búsqueda del papel o título que acredita el

grado por sí mismo, sin importar tanto la calidad de los estudios realizados, ya que dichas políticas se han asociado con sistemas de recompensa económica o salarial.

Otro aspecto a considerar es el análisis de las políticas de contratación de académicos, ya que, sobre todo en instituciones públicas tecnológicas y estatales, se sigue permitiendo la contratación de académicos sin un nivel de habilitación adecuado, lo que requerirá de inversión posterior por parte de las IES y posiblemente de la federación para apoyar la mejora de la habilitación de los académicos así contratados.

Se requiere también de sistemas de educación superior más fuertes, tanto a nivel federal pero sobre todo estatal, que en el marco de respeto de la autonomía de las IES, favorezca el desarrollo de políticas orientadas a la definición del rumbo y fines de la educación superior y de las estrategias para lograrlos; entre ellas, es importante definir el nivel de habilitación adecuado según el área de conocimiento y el tipo de IES en donde se adscriben los académicos.

Particularmente la formación de posgrado ofrecida por los diferentes tipos de IES en el país, que ha mostrado un crecimiento importante en la última década, deberá ajustarse más a los requerimientos de desarrollo del país y del conjunto de la educación superior. Lo anterior ligado además, con las políticas federales y estatales existentes para apoyar la formación en el extranjero. En un sistema de educación emergente, la formación de posgrado en otros países puede favorecer la mejora y diversificación de las instituciones nacionales, dependiendo de la manera como la experiencia de los académicos que han realizado su formación en IES extranjeras y del país de calidad sea canalizada en sus propias IES en las que estaban previamente contratados y son contratados una vez que regresan con el grado.

Es de esperar que los resultados del proceso de fortalecimiento académico de las IES en México, serán aún más relevantes en los próximos años, como consecuencia de la mejora de sus políticas y normas para propiciar que los profesores de tiempo completo puedan desarrollar equilibradamente las actividades de docencia, tutelaje de estudiantes, generación y aplicación innovadora del conocimiento y gestión académica; lo anterior con base en la comprensión de al menos la diversidad institucional y disciplinaria en la academia.

REFERENCIAS

- ALTBACH, P. G. (Ed.) (1996). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) *Anuarios estadísticos*, México. <http://www.anui.es.mx/estadisnew/>
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos* [Academic tribes and territories]. Barcelona: Edit. Gedisa.
- BRENNAN, J. (2006, September). "The Changing Academic Profession: The driving forces". *COE Publication Series*, No. 20, pp. 37-44.
- CLARK, B. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- GIL ANTON, M., 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". En P.G. Altbach (ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries* (p. 305-337). Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- GREDIAGA, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.
- , Rodríguez, R., y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.
- IBARRA, C. E. (2000). *Los costos de la profesionalización académica en México*. En D. Cazes, E. Ibarra, y L. Porter (Ed.). *Los actores de la universidad: ¿Unidad en la diversidad?*, Tomo III. México: UNAM.
- RUBIO-OCA, J. (Coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.
- SEP (2006). Programa de Mejoramiento del profesorado. *Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Superior.
- TIERNEY, W.G. & Bensimon, E.M. (1996). *Promotion and tenure. Community and socialization in academe*. New York, NY: State University of New York Press. SUNY Series.
- VILLA LEVER, L. (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)*, (pp. 63-78).

NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA
MÓNICA MARQUINA
Compiladores

EL FUTURO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA

[DESAFÍOS PARA LOS PAÍSES EMERGENTES]



EDUNTRIF

Coordinación editorial

Néstor Ferioli

Diseño editorial

Marina Rainis / Valeria Torres

Diagramación

Pablo Croatto / María Paula Galmarini

Coordinación gráfica

Marcelo Tealdi

Fernández Lamarra, Norberto.

El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes. Norberto Fernández Lamarra; compilado por Norberto Fernández Lamarra y Mónica Marquina.

1a ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2012. 464 p. ; 25x18 cm.

ISBN 978-987-1172-92-4

1. Ciencias de la Educación. I. Fernández Lamarra, Norberto, comp. II. Marquina, Mónica, comp. III. Título
CDD 370.1

Primera edición marzo de 2012

©Universidad Nacional de Tres de Febrero

ISBN 978-987-1172-92-4

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

ÍNDICE

PRÓLOGO ANÍBAL JOZAMI Y EDUARDO RINESI.....	9
INTRODUCCIÓN. NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA / MÓNICA MARQUINA	11
PARTE I	
CONFERENCIAS	
Cambios en el empleo y el trabajo de la profesión académica: la situación en las universidades orientadas a la investigación en los países económicamente avanzados. ULRICH TEICHLER	17
Estrategias de fortalecimiento de capacidades y profesión académica: aproximaciones de Asia del Este. WILLIAM CUMMINGS	31
La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas. NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA	61
PARTE II	
CASOS NACIONALES	
Comentarios sobre los casos de Brasil, México y Argentina. ADRIANA CHIROLEU	81
A profissão acadêmica no Brasil: dinâmicas dos últimos 15 anos. ELIZABETH BALBACHEVSKY Y SIMON SCHWARTZMAN	88
La profesión académica en México: Continuidad, cambio y renovación. MANUEL GIL ANTÓN, JESÚS GALAZ FONTES Y OTROS.....	104
La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. MÓNICA MARQUINA	126
Comentarios sobre los casos de Chile y Venezuela. CLAUDIO SUASNÁBAR	148
Gestión del cuerpo académico en un contexto de mercado: el caso de Chile. ANDRÉS BERNASCONI.....	153
La profesión académica en Venezuela: pasado, presente y futuro. MARÍA CRISTINA PARRA SANDOVAL	168
Comentarios sobre los casos de Sudáfrica, Malasia y China. AUGUSTO PÉREZ LINDO.....	180
Académicos malayos: ¿Quiénes son y por qué luchan? MORSHIDI SIRAT.....	185
Sudáfrica: La delicada posición de la profesión académica en un país emergente. CHARL C. WOLHUTER, P. HIGGS, L. G. HIGGS Y I. M. NTSHOE.....	199
Comentarios sobre los casos de Europa y los Estados Unidos. ANA MARÍA GARCÍA DE FANELLI.....	209
El declive de la productividad académica en los Estados Unidos. WILLIAM K. CUMMINGS Y OLGA BAIN.....	215
La profesión académica en Alemania: cambios en el empleo y la situación laboral de 1992 a 2007. ULRICH TEICHLER	226
La profesión académica en Noruega: tensiones entre procesos de homogeneización y diferenciación. SVEIN KYVIK Y AGNETE VABO	237

PARTE III

TEMÁTICAS ESPECÍFICAS DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA

Comentarios sobre Carrera académica, trayectorias y condiciones de trabajo.	
ELISA LUCARELLI	249
MARÍA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA	255
La habilitación de los académicos mexicanos: una perspectiva desde la encuesta sobre la reconfiguración de la profesión académica en México.	
LAURA PADILLA GONZÁLEZ Y OTROS	262 ✓
Exclusividad entre los académicos mexicanos.	
MIGUEL A. IZQUIERDO Y GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ	273 ✓
Instituições, carreiras e perfis acadêmicos na experiência brasileira.	
ELIZABETH BALBACHEVSKY Y SIMON SCHWARTZMAN	287
México: Entornos de cambio en la profesión académica.	
Diversificación de funciones y satisfacción laboral de los académicos mexicanos.	
GABRIEL ARTURO SÁNCHEZ DE APARICIO Y BENÍTEZ Y OTROS	300 ✓
Comentarios sobre la Internacionalización de la profesión académica.	
MARILIA COSTA MOROSINI	311
Trabajo en red, colaboración y publicaciones como medios de internacionalización de la investigación.	
SVEIN KYVIK	318
¿El camino del éxito? La internacionalización en la profesión académica en Argentina.	
MARTÍN AIELLO	329
Comentarios sobre Docencia e Investigación.	
CLOTILDE YAPUR	339
El académico mexicano miembro del Sistema Nacional de Investigadores: una primera exploración con base en los resultados de la encuesta "La reconfiguración de la profesión académica en México".	
JESÚS GALAZ FONTES Y OTROS	344 ✓
La tensión entre docencia e investigación en los académicos argentinos.	
MERCEDES LEAL Y OTROS	356
La actividad docente en la educación terciaria mexicana: La perspectiva de sus académicos.	
ETTY ESTÉVEZ NENNINGER Y JORGE MARTÍNEZ STACK	371 ✓
Profesión académica y docencia en la universidad argentina.	
CRISTIAN PÉREZ CENTENO	387
Comentarios sobre Gobierno, gestión y profesión académica.	
EDITH LITWIN	411
La administración y gestión de las Instituciones de educación superior mexicanas desde la perspectiva del profesorado: Resultados de la encuesta "la reconfiguración académica en México".	
JUAN JOSÉ SEVILLA GARCÍA Y OTROS.....	413 ✓
Gobierno y administración de las instituciones de educación superior en Malasia: la perspectiva de los académicos.	
MORSHIDI SIRAT Y OTROS.....	425
Participación en el gobierno y la gestión universitaria: la mirada de los académicos argentinos.	
GABRIEL REBELLO Y OTROS	440
Consideraciones metodológicas sobre el proyecto CAP en Argentina.	
MARTÍN AIELLO Y GABRIEL REBELLO	452
Acerca de los autores	459