

ESTRATEGIAS PARA IMPULSAR LA PROFESIONALIZACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO EN MÉXICO

Jovita Galicia Reyes*

RESUMEN. Este ensayo propone dar cuenta de las estrategias que han sido puestas en marcha por las políticas educativas nacionales e institucionales para impulsar la profesionalización del trabajo académico en nuestro país a partir de las tres décadas más recientes, destacando el papel otorgado a los posgrados como estrategia esencial a partir de los ochenta. La contribución de este trabajo consiste en articular la presencia de fenómenos determinantes como la constitución de un mercado académico y el reconocimiento de la necesidad de profesionalizar el trabajo académico, para construir la explicación de un asunto que encierra una gran complejidad: la emergencia y conformación de un académico vinculado a una moderna institución, sometida a una permanente transformación ante los dinámicos cambios sociales.

PALABRAS CLAVE: Profesionalización, trabajo académico, mercado académico, programas de posgrado, políticas educativas.

El ensayo que a continuación desarrollo tiene el propósito de identificar la implantación de diversas estrategias puestas en práctica en nuestro país durante las tres décadas más recientes, con la finalidad de promover la profesionalización de los académicos de la educación superior, destacando entre ellas el papel otorgado a los programas de posgrado. Como una forma de aproximación empírica de lo acontecido, reviso en la parte final del ensayo el dinámico crecimiento que han tenido los posgrados en educación durante los años más recientes.

* Maestra en sociología por UNAM. Asesora académica en la UACM y profesora Asignatura B definitiva en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNAM). Correo electrónico: jgalicia@servidor.unam.mx.

La exposición del trabajo está dividida en dos apartados: en un primer momento se presenta un breve panorama que da cuenta de la emergencia de dos fenómenos que han caracterizado a las instituciones de educación superior (IES) desde la década de los setenta del siglo pasado: la conformación de un mercado laboral académico y la consecuente necesidad de implementar programas encaminados a la formación profesional del creciente número de académicos que se incorporan a éste. En una segunda sección, se reseñan las diversas estrategias puestas en marcha para apoyar la llamada *profesionalización* del trabajo académico, dentro de las que destaca el papel otorgado a los estudios de posgrado, como instrumento clave para contribuir tanto a la formación disciplinaria, como a la preparación específica para el desempeño de las tareas académicas.

Como paso previo al tratamiento de la problemática de la profesionalización del quehacer académico, es conveniente reconocer quiénes son los académicos, para ello hay que señalar que la condición básica para identificarlos —coinciden los investigadores de la educación— es que son aquellas personas que participan directamente en la realización de dos tipos de actividades al interior de las IES: la docencia y/o la investigación, de tal manera que éstas son las funciones sustantivas que definen el quehacer académico universitario. Algunos investigadores complementan la tipología de los académicos incluyendo a quienes desempeñan actividades de gestión y administración, debido a que las tareas que realizan sirven de apoyo fundamental para el buen desarrollo de las labores del conocimiento (Villa, 1996).

Para completar esta identificación de los académicos es útil señalar que hay dos elementos esenciales que deben ser cumplidos para la existencia de éstos: por un lado, tener entrenamiento en un campo especializado de conocimiento y, por otro, estar contratados por una organización de educación superior o centro de investigación para desarrollar una o más de las funciones características de este rol ocupacional.

La necesidad de profesionalizar a los académicos de la educación superior, forma parte de la historia reciente de nuestro país, ya que hasta la década de los setenta del siglo XX empiezan a difundirse los programas orientados a dicho fin, asimismo es la época en que se pueden identificar en las políticas nacionales e institucionales directrices encaminadas a promover el diseño y operación de programas orientados a la formación

de profesionales de este nivel educativo, y esto es explicable si se piensa que hasta los años anteriores a los setenta, los académicos de las IES no eran profesionales de la educación, es decir su actividad laboral básica no eran la docencia y/o la investigación; el trabajo académico representaba sólo una actividad complementaria de su desempeño profesional.

Con la finalidad de reconocer algunos rasgos del contexto histórico-social en que se genera la exigencia de profesionalizar el trabajo académico, a continuación se describe la constitución de un mercado laboral propio de las IES (el académico) y la consecuente necesidad de impulsar la formación profesional de sus actores, ante el requerimiento de darle categoría de actividad profesional.

CONFORMACIÓN DEL MERCADO ACADÉMICO E IMPULSO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN MÉXICO

La constitución de un mercado laboral académico y la consecuente necesidad de impulsar la profesionalización del trabajo desarrollado en el mismo se ubica, en el caso de México, en el contexto de la transición hacia la *universidad moderna*, que se remonta a la segunda mitad del siglo XX, asociado al decidido impulso de la industrialización y la urbanización, así como al aumento significativo de los estratos medios de la población. Como parte sustancial de este proyecto económico-social se otorgó un papel central a la educación, suponiendo que ésta podría contribuir, en gran medida, a la conformación de la nueva organización social.

Para el cumplimiento de estas expectativas se propuso la transformación del papel tradicional de la educación superior; se cuestionó el papel ancestral de las universidades que eran concebidas como agencias destinadas a formar la elite dirigente, fundamentalmente la política, y en su lugar se propuso que la educación superior sirviera al desarrollo económico, proveyéndolo del capital humano que requería.

Estos propósitos de corte económico y social fueron fundamentales para la generación de políticas educativas que impulsaron la ampliación de la oferta de educación superior, con la consecuente incorporación de grupos de la población significativamente mayores, lo que permitió que

sectores de la población que tradicionalmente no ingresaban a este nivel, tuvieran acceso a estos servicios. En México, los sectores medios de la población —principalmente los urbanos—, que tuvieron oportunidad de ingresar a las IES, encontraron en la educación superior un mecanismo efectivo de movilidad social.

El significado político que tuvieron estas políticas educativas es explicado por Olac Fuentes, quien revisa el papel jugado por el Estado al procesar y hacer coincidir las demandas de la sociedad emergente con políticas educativas que colocaron en el centro la ampliación de la oferta de servicios. El investigador explica esta relación entre el Estado y la sociedad, como un intercambio político en el que los sectores demandantes de educación vieron satisfecha su solicitud y el Estado obtuvo consenso y legitimidad.

Un intercambio cuya lógica de relación supone que mediante el otorgamiento de un “bien de autoridad”, en nuestro caso la creación de escuelas de educación superior, distintos sectores sociales tienen la posibilidad de elevar sustancialmente su posición en la jerarquía social al acceder a la educación y encontrar empleos mejor remunerados; en correspondencia, el Estado obtiene consenso y legitimidad entre los sectores beneficiados y ante la sociedad en su conjunto. (Fuentes, citado por Casillas, 1992: 23)

Para los fines de este ensayo es fundamental destacar un fenómeno estrechamente relacionado con este incremento de la población estudiantil, que fue la generación de un creciente espacio laboral en las instituciones educativas del nivel superior, rasgo que caracterizó también a las instituciones modernas. En este contexto de transformación de las IES se constituyó un *mercado académico* que representaría la meta de vastas capas de intelectuales pertenecientes a diversos campos de conocimiento, que depositaron sus expectativas de desarrollo profesional en el trabajo académico que desempeñarían en las IES.

En suma, para cumplir con las demandas que se ejercían sobre ella y para adaptarse a sus nuevas funciones, así como producto de variadas estrategias de expansión del mercado de posiciones intelectuales, la

universidad cambió drásticamente su composición laboral y su imagen social. El hecho es que la relación entre la universidad y la sociedad estará en adelante marcada por el surgimiento de este nuevo grupo ocupacional masivo de intelectuales, trátase de científicos, profesionales de la enseñanza o de jóvenes que ingresan a este mercado académico y aspiran a realizar a través de él sus carreras (Brunner, 1987: 20-21).

Un dato relevante para conocer la forma dinámica en que avanzó la constitución de este mercado laboral en nuestro país es el incremento de plazas académicas por tipo de contrato, ya que si en 1965 se contaba un total de 1 123 plazas de tiempo completo (7% del total), 695 de medio tiempo (4%) y 14 495 de tiempo parcial (89%); para 1980 se había incrementado el porcentaje de las plazas de tiempo completo hasta el 17% (11 871), las de medio tiempo ascendieron al 8% (5 465) y las de tiempo parcial disminuyeron al 75% (51 878). Con base en estas cifras se observa el incremento de profesores de carrera (medio tiempo y tiempo completo) que para 1980 representaba el 25% (Casillas: 1992). Estas cifras dan la pauta para identificar a la población de académicos que para la década de los ochenta estaban en condiciones de profesionalizarse, esto, bajo el supuesto de entender la profesionalización como el proceso mediante el cual el trabajo académico es el referente central y la ocupación principal de los que la realizan.

De esta manera, el acelerado crecimiento de la matrícula y la consecuente fundación de un mercado laboral académico trajeron consigo fenómenos que empezaron a caracterizar a la *universidad moderna*: grandes y complejos aparatos administrativos, creación de nuevas formas de gobierno, feminización de la matrícula, entre otros. La conjugación de estos fenómenos produjo un gran crecimiento y complejización de las instituciones de educación superior.

Algunos indicadores numéricos que dan cuenta de la transformación que experimentaron las IES mexicanas en el lapso de treinta años son los siguientes:

Si comparamos las cifras de 1992 con las de 1960, encontramos que en 1992 el nivel contaba con 322 instituciones más, 1 048 805 estudiantes adicionales, había elevado 12.3

puntos porcentuales su cobertura con respecto al grupo de edad ubicado entre los 20 y los 24 años y había generado 102 489 puestos académicos nuevos. (Gil, 1994: 24)

De esta manera, las tres décadas más recientes en la historia de nuestro país han sido el marco de la conformación de un creciente mercado laboral al interior de la IES, sin embargo es importante señalar que este no ha sido un proceso uniforme y homogéneo. Durante esta etapa se han identificado dos periodos diferenciados:¹ el primero que abarca de 1960 a 1989, es denominado de *expansión no regulada*, debido a que la necesidad de una amplia contratación obligó a flexibilizar en extremo los criterios para seleccionar a los profesores que se incorporaban a las IES.

Un estudio pionero realizado por un grupo de investigadores de diversas IES permitió identificar los rasgos fundamentales que tuvieron los profesores contratados durante esta primera etapa de expansión del mercado laboral académico, enseguida se destacan algunos que se consideran relevantes:

- Su edad promedio fue de 28 años, pero un significativo porcentaje fue contratado con menos de 24. El 74% inició su carrera académica con menos de 31 años cumplidos.
- Sólo el 9% procedía de progenitores con estudios superiores. El 70% inauguraba, con respecto a sus padres, la condición de estudiante universitario.
- El 35% inició sus clases sin haber obtenido el grado de licenciatura, El 49% contaba sólo con la licenciatura; el 12% inició su carrera académica con un grado superior al que aspiraban sus estudiantes.
- 80 de cada 100 recibió el primer contrato en la misma institución donde realizó sus estudios.
- El 63% no tenía experiencia docente previa de ningún tipo y el 93% no contaba con alguna experiencia en investigación.

¹ Gil (1994) identifica la presencia de estas dos etapas.

- El 68% combinaba su labor académica con otro trabajo, frecuentemente relacionado con su campo profesional de adscripción.
- El 75% de estos académicos recibieron un contrato de tiempo parcial (Gil, 1994).

En conclusión, durante este periodo se dio el rompimiento de la lógica del reclutamiento del catedrático, abandonando este modelo docente y dando paso a la constitución de los docentes a partir de su propia práctica, pero sobre todo, gestando a partir de entonces un nuevo perfil del académico mexicano. Durante esta etapa se propició la incorporación de un alto número de profesores con escasa experiencia profesional y carentes de una preparación específica para el desempeño académico.

La segunda etapa reconocida en la conformación del mercado laboral de la academia, ha sido denominada periodo de *deshomologación*, y aunque inició en el segundo lustro de los ochenta, encontró las condiciones adecuadas para su pleno desarrollo durante los noventa, en clara relación con las nuevas políticas educativas que empezaron a estar presentes para la educación superior en nuestro país.

Los primeros indicadores de que la etapa expansionista de la educación superior estaba llegando a su límite empezaron a manifestarse en los ochenta, y fueron principalmente dos: establecimiento de topes institucionales al ingreso de estudiantes y la caída de los salarios y las contrataciones de medio tiempo y tiempo completo de los profesores. Desde los noventa, el ingreso y permanencia de los académicos a las IES empezaron a ser regulados de manera diferente, a partir de acciones de evaluación institucional y extrainstitucional, los académicos fueron incorporados a una carrera de competencia y diferenciación de sus salarios. La enorme diversidad de los ingresos académicos se justifica a partir de los mecanismos de evaluación a los que son sometidos de manera permanente. La diferenciación de los ingresos aumenta con la participación de las instituciones privadas que representan, en los años recientes, un segmento que gana importancia dentro del mercado laboral académico.

Parece establecerse una tendencia clara en el sector público:
diferenciar agudamente los ingresos mediante procesos de

evaluación periódica conforme se avanza en la carrera académica. En el sector privado, y en el subgrupo de instituciones de elite, la tendencia parece ser la oferta de buenas condiciones salariales, diferenciadas por disciplinas, pero con baja proporción de tiempos completos y casi sin *tenure* en el sentido formal del término. (Gil, 2000: 116)

Uno de los requisitos que son solicitados a los académicos para mantenerse en esta competencia, es la exigencia de contar cada vez con mayores grados de escolaridad, lo que ha impulsado la participación de los académicos en los diversos programas de posgrado que se ofrecen tanto a nivel nacional, como internacional. Esta condición tiene una estrecha relación con las políticas educativas establecidas por el Estado mexicano sobre la educación superior y el propósito de estimular la profesionalización de los académicos, como podrá observarse en el apartado siguiente.

CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA

La conformación de la profesión académica tiene una historia diferente a la de cualquier otra actividad profesional, ya que a partir de su desenvolvimiento en el tiempo se ha ido estableciendo como tal y ha ido constituyendo sus rasgos distintivos. De esta manera, en el marco de los cambios ocurridos en las IES mexicanas, se desenvolverán de manera paralela las acciones tendentes a extender el mercado laboral, para satisfacer la cobertura de una población estudiantil creciente y los proyectos encaminados a generar prácticas académicas profesionales. Estos procesos obedecen más a la presencia de múltiples factores, que al diseño de un plan maestro de desarrollo, como lo confirma Brunner:

Curiosamente, la profesionalización académica nació menos de un diseño deliberado que de las presiones combinadas nacidas de la expansión de la matrícula, la presión de los jóvenes docentes e investigadores, la lógica de los programas

de cooperación técnica internacional, la habilidad de algunas instituciones universitarias y de sus administradores para obtener recursos públicos, etcétera. Pero en todas partes donde se puso en marcha, este proceso de profesionalización fue transformando la base de sustentación de la universidad tradicional y abrió las puertas para la confirmación de lo que en las naciones adelantadas se llamaba una *comunidad académica* moderna [...] Lo que interesa es que, con la conformación de la profesión académica, cambia la propia retórica de la universidad, su autocomprensión y los modos como sus miembros construyen la identidad institucional. (Brunner, 1987: 36)

Las condiciones bajo las que se ha constituido la profesión académica y las características que ha asumido, permiten considerarla como una profesión peculiar, heterogénea y fragmentada, básicamente porque sus integrantes, pertenecientes a campos de conocimiento diversos, reflejarán de manera inevitable esta pertenencia en el desempeño de sus quehaceres académicos; sin embargo, estos profesionistas van a compartir las problemáticas relacionadas con el ejercicio del trabajo académico, que se convierte en el común denominador de sus actividades. Algunos investigadores comparan el cuerpo académico con la congregación de diversas tribus que tienen como elemento aglutinador la problemática del quehacer académico:

A pesar de sus diferencias disciplinarias, los académicos comparten pautas y normas generales, ritos y mitos, y la tarea común de formar al personal especializado a nivel superior de nuestras sociedades. [...] los profesionistas de la academia forman una confederación de tribus reconocible por sus hechos socialmente validados: seleccionan estudiantes, los forman e inician en las pautas y valores de una disciplina y los incorporan a un saber específico; los evalúan incesantemente y después les otorgan el documento sobre el que descansa el reconocimiento social, ya sea por medio

de la universidad o del Estado: el “certificado”. Además regulan el mercado de posiciones académicas, no sólo para su ingreso a la profesión, sino también en lo que toca a la permanencia y jerarquización a lo largo de la trayectoria. (Gil, 2002: 5)

En conclusión, a pesar de los debates acerca de la existencia o no de una profesión académica, los múltiples estudios sobre esta actividad demuestran el reconocimiento de su singularidad e importancia social; sin embargo, esto no significa que las explicaciones estén agotadas, por el contrario, la necesidad de conocimientos más completos sobre los académicos de las diversas instituciones públicas y privadas abre innumerables líneas de trabajo para los investigadores de la educación en nuestro país.

PARA PROFESIONALIZAR LA ACTIVIDAD ACADÉMICA

El término profesión ha adquirido connotaciones diferentes según la época y el contexto en que se ha definido, aunque se pueden encontrar algunas constantes que se marcan como condiciones indispensables para la existencia de una profesión: se demanda la delimitación de un campo de conocimientos que de sustento y autonomía a su ejercicio, así como legitimidad a su desempeño; también se requiere que dicha actividad cuente con prestigio y reconocimiento social.

Bajo estas condiciones, la profesionalización del trabajo académico implicaría dos grupos de fenómenos: instauración de condiciones externas al individuo, provenientes de lo social e institucional (reconocimiento legal, institucional y social de los académicos como profesionales); y creación de condiciones inherentes al individuo, que estarían más claramente relacionadas con los procesos de formación, con la conformación de un cuerpo delimitado de conocimientos básicos (pedagógicos, epistemológicos, sociales, históricos, económicos, políticos, psicológicos y filosóficos) que legitimen su desempeño profesional.

Sin embargo, la profesionalización del trabajo académico se ha identificado de manera general con la formación permanente de los

profesores. Se afirma que las diversas modalidades de la formación tienen como finalidad promover la profesionalización de la docencia al poner a disposición del profesor el cuerpo de conocimientos, habilidades, destrezas, valores, etcétera, que requiere para dar sustento científico a su quehacer educativo. Por esta razón resulta fundamental tener presentes algunas de las estrategias con que han sido abordados los diversos tipos de formación (inicial, permanente, actualización, disciplinaria, pedagógico-didáctica, para el uso de las nuevas tecnologías, etcétera).

La profesionalización de la docencia se ha vinculado de manera indisoluble con la adquisición de un bagaje cognitivo, de habilidades y valores:

Hoy no es posible una docencia universitaria de calidad sin una formación profesional específica que aporte los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes que el oficio del profesor universitario requiere. Los profesores, como el resto de los profesionales, tendrán que poseer los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las virtudes que se necesitan para realizar su tarea con excelencia, eficacia y satisfacción. La docencia será profesional si se hace desde una formación profesional sistemática, específica, reglada, acreditada y reconocida... Ser profesional hoy, en cualquier campo, supone: saber, saber hacer, saber ser y saber hacer con otros... Todo ejercicio profesional, incluida la docencia, requiere una formación específica y oportuna para las actividades y servicios que comporta. (Cruz, 2003)

Ante el reconocimiento de que una condición indispensable para profesionalizar el trabajo académico es la adquisición de un cúmulo de conocimientos, actitudes y valores específicos que den sustento al desempeño de las actividades propias de esta profesión, tanto las políticas educativas como las propias instituciones de este nivel han impulsado desde la década de los setenta una diversidad de proyectos encaminados a la formación de los académicos, con la finalidad de superar la espontaneidad que hasta esos momentos prevalecía en el desempeño de estas

actividades. Así, durante esta década se observan diversas estrategias para profesionalizar a los docentes, desde el ofrecimiento de cursos y talleres de tecnología educativa para actualizarlos, hasta la organización de especializaciones en docencia universitaria y el diseño de programas de maestrías y doctorados, con diversas modalidades.

A partir de los setenta el propósito de profesionalizar el trabajo académico fue incorporado en las políticas gubernamentales del nivel superior. Como parte del plan de gobierno del periodo 1970-1976, la ANUIES elaboró un diagnóstico preliminar de la educación superior (DPES 1970), del cual derivó la aplicación de medidas orientadas a la habilitación de los académicos de este nivel, para ello se tomaron dos decisiones: 1) Establecimiento de centros de didáctica en las universidades y 2) Elaboración de un Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP 1970) (Chehaibar, 1995).

En el marco de las políticas gubernamentales que daban la pauta para impulsar la profesionalización de la docencia, vía formación y actualización, las instituciones impulsaron la creación de dependencias aplicadas al desarrollo de estos propósitos. Ejemplo de esta situación fue lo sucedido en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

En la UNAM, estas acciones se concretaron desde 1969 con la creación de la Oficina de Nuevos Métodos de Enseñanza que posteriormente fue transformada en Comisión; a partir de ésta se crearon otras dependencias, como el Centro de Didáctica Centro Universitario de Producción de Recursos Audiovisuales, el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)² (que surgió de la fusión del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos, en 1977). A partir de los noventa, se impulsó en la UNAM el proyecto de que cada dependencia de la universidad diseñara y operara sus estrategias para la profesionalización de sus académicos. Tendrá que investigarse al respecto para evaluar los resultados de estas prácticas.

² “A mediados de los 70, el CISE fue pionero en la conceptualización de formación docente como profesionalización, la cual implicó concebir la práctica docente desde un fundamento científico y al docente en la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica, a partir de este momento se adopta la idea del docente-investigador, que se impulsa con la metodología de la investigación-acción” (Chehaibar, 1995: 109-110).

En el IPN la creación de dependencias encaminadas a la superación de la calidad de la labor docente dio inicio en los setenta con la creación de un Centro de Didáctica, posteriormente se fundó el Centro de Comunicación de Tecnología Educativa y el Centro de Investigaciones sobre Estructuras y Servicios Educativos (Chehaibar: 1995).

Para la década de los ochenta se incluyeron en las políticas gubernamentales medidas complementarias para continuar con el fortalecimiento de las actividades académicas. Un nuevo diagnóstico en materia de formación de profesores, incluido en el Plan Nacional de Educación Superior (PNES 1981-1991) planteaba las grandes insuficiencias que aún prevalecían, por lo que se reconocía la necesidad de buscar nuevas estrategias para continuar con el proceso de profesionalización del trabajo académico, las tácticas elegidas pusieron en el centro el papel desempeñado por los estudios de posgrado.

LOS ESTUDIOS DE POSGRADO, VÍA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ACADÉMICOS

A partir de la década de los ochenta, las políticas educativas del nivel superior impulsaron los estudios de posgrado como estrategia esencial para fortalecer el trabajo de los académicos. El propósito de profesionalizar el quehacer académico se identificó con la necesidad de adquirir estudios de posgrado, lo que permitió la promoción de este tipo de programas para una gran variedad de campos de conocimiento.

El plan del gobierno para la educación superior del segundo lustro de los ochenta y el primero de los noventa, Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Pronaes 1986-1996), a partir de un diagnóstico sobre las acciones realizadas para la formación y actualización de la docencia de este nivel, concluyó que la situación prevaleciente era aún precaria. Ante esta circunstancia, procuró el impulso de los estudios de posgrado como alternativa para continuar con la determinación de apoyar la formación docente. “Las tendencias en políticas de formación docente, pueden identificarse hacia el propósito de que el personal académico de las IES, en un plano nacional, alcance los grados académicos de maestría y doctorado en un mediano plazo” (ANUIES, citado por Chehaibar, 1995: 40).

Una de las acciones fundamentales para cumplir con este objetivo fue la propuesta de formular un Programa Nacional de Posgrado, que estuvo incluido en el Programa de Modernización Educativa de 1989, en el apartado relativo a la educación superior. Como resultado de estas políticas, se expandieron los programas de posgrado durante la década de los ochenta, de tal forma que mientras en 1980-1981 había 19 403 estudiantes en estos programas, en 1989-1990 ascendió el número de éstos a 42 655.

Si la difusión de programas de posgrado para todas las áreas de conocimiento se orientaba a fortalecer la formación disciplinaria, es importante observar que el valor otorgado a la formación didáctico-pedagógica de los académicos, se tradujo en el impulso dado a un gran número de programas de posgrado en educación, que se orientaban de manera explícita a proveer a los académicos del bagaje de conocimientos requerido para el desempeño profesional de su quehacer. “Los programas de posgrado crecieron específicamente en educación, estuvieron orientados a formar personal de alta calificación en la docencia e investigación educativa, de modo que en 1980-1981, 976 alumnos se inscribieron a estos programas, ascendiendo a 2794, en 1989-1992” (Rocío Llerena, citada en Chehaibar, 1995: 38).

Resulta interesante observar la articulación de esta tendencia de promover la excelencia formativa de los académicos (de manera similar a la que se requiere a los académicos de otros países, sobre todo aquellos considerados con altos niveles de desarrollo), con los cambios en las políticas que iniciaron nuevas formas de relación entre las instituciones y el Estado mexicano.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO A TRAVÉS DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

En este último aspecto del ensayo se revisan las condiciones y características que ha asumido la expansión de los programas de posgrado en educación en la Región Metropolitana de México (RMM),³ como una forma

³ Tomé como criterio la regionalización administrativa de la ANUIES, de tal manera que el universo a que se hará referencia será denominado Región Metropolitana y comprende al Distrito Federal, con sus 16 delegaciones políticas.

de aproximación a las estrategias impulsadas por las políticas educativas nacionales e institucionales, para apoyar la *profesionalización del trabajo académico*, principalmente a partir de los ochenta en que se relaciona muy fuertemente la profesionalización de esta actividad con la adquisición de conocimientos especializados que le den sustento y legitimidad.

Es importante recordar que los primeros avances en el propósito de profesionalizar el trabajo académico se dieron gracias a la labor desempeñada por algunas IES del país, entre las que destacan, por su papel de vanguardia, la UNAM y el IPN, con los cursos, proyectos y programas que pusieron en marcha desde los primeros años de los setenta.

Por otro lado, para tener una aproximación más clara al comportamiento que han tenido los programas de posgrado en educación en la RMM, conviene tener presente algunos rasgos que han caracterizado el desarrollo del país en relación con el papel nuclear que ha desempeñado el Distrito Federal. En primer lugar cabe destacar que, al iniciarse el siglo XXI, la RMM presenta características contrastantes en el ámbito educativo debido a la tendencia centralista con que se ha desenvuelto nuestro país. En esta zona se concentra el mayor porcentaje de la población con alta escolaridad pero, paradójicamente, también tiene uno de los mayores rezagos de posgraduados.

No obstante que la región metropolitana cuenta con los índices más altos de escolaridad y de IES, a nivel de posgrado tiene, junto con el resto de las regiones del país, un déficit de individuos con este nivel de escolaridad. De acuerdo con estudios realizados por la ANUIES, todas las entidades del país tienen saldos deficitarios de posgraduados, es decir, en todas las regiones del país se manifiesta una insuficiencia sistemática y crónica de posgraduados para cubrir la demanda del mercado. Como consecuencia de contar con el mayor número de población con estudios profesionales, la RMM presenta uno de los mayores faltantes de profesionistas con posgrado (-14 699) (ANUIES, 2003).

Aunque a partir de los noventa del siglo XX se han impulsado acciones encaminadas a promover la descentralización de los estudios del nivel superior, actualmente la RMM sigue concentrando el mayor índice de población favorecida con este bien social. Sin embargo, al interior de esta región también se manifiesta una serie de desigualdades en relación con el acceso a la escolaridad.

El primer tipo de inequidad se observa en la desigual distribución que se manifiesta de la población con mayor escolaridad, advirtiéndose la concentración en sólo tres de las 16 delegaciones del DF (Benito Juárez, Coyoacán y Miguel Hidalgo) (Huáscar Taborga, 1999).

Un rasgo más de la centralización prevaleciente se observa en el reducido número de instituciones de educación superior que aglutinan al mayor volumen de la población estudiantil; en el caso del DF las instituciones que concentran el mayor porcentaje de la población son la UNAM, el IPN y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (por ejemplo, en el año escolar 1995-1996 concentraban al 68% de la población escolar).⁴

A pesar de los resultados de este análisis realizado sobre la falta de una tasa adecuada de desarrollo de los estudios de posgrado, las tendencias en el incremento y la concentración de estos programas aún tiene a la cabeza a la RMM, donde se concentra el mayor número de ellos; durante los noventa los reportes estadísticos señalaban que los programas de maestría que se impartían en la RMM ascendía al 40% del total de los existentes en el país, y los de doctorado alcanzaban hasta el 80% (Hayashi, 1992).

En cuanto a los programas de posgrado en educación se puede afirmar que la oferta para la RMM es amplia, si se toma como referencia el creciente número de programas que se ofrecen con la intención de atender a la formación de los académicos, pero por otro lado es limitada si se confronta con la población estudiantil del nivel superior, de 404 mil para el ciclo escolar 2003-2004, y para un total de profesores de la educación superior de 53 447 en el mismo periodo (ambos reportados por INEGI para el ciclo escolar mencionado). Actualmente en esta región se ofrecen 54 programas de posgrado en educación: 17 de especialización, 32 de maestría y cinco de doctorado, como puede observarse en el siguiente cuadro:

⁴ Una condición más que hace patente la tendencia centralista en el sector educativo de nuestro país es la concentración que aún se manifiesta en la elección de las carreras tradicionales, de tal manera que el mayor porcentaje de la matrícula escolar se orienta hacia tres carreras (Derecho, Contaduría y Administración) que siguen siendo las más demandadas por el mayor número de estudiantes. En el ciclo 1995-1996, aproximadamente el 40% del total de postulantes a la UNAM, UAM e IPN lo hicieron a estas carreras (Huáscar Taborga, 1999).

LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN DE LA REGIÓN METROPOLITANA

INSTITUCION	PROGRAMA
Cinvestav/ IPN Departamento de Investigaciones Educativas	· Maestría y doctorado en Investigaciones Educativas
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de México, <i>Campus Ciudad de México</i>	· Maestría y doctorado en Matemática Educativa · Maestría en Educación · Maestría en Tecnología Educativa · Maestría en Administración de Instituciones Educativas · Doctorado en Tecnología Educativa
Universidad de la Comunicación, S. C	· Especialización en Docencia Superior
Universidad de las Américas, A. C., Ciudad de México	· Maestría en Educación
Universidad del Valle de México <i>Campus San Rafael</i> <i>Campus Chapultepec</i> <i>Campus Tlalpan</i>	· Maestría en Ciencias de la Educación · Maestría en Ciencias de la Educación · Maestría en Administración Educativa
Universidad Hebrea	· Maestría Ciencias de la Educación
Universidad Intercontinental, Tlalpan	· Maestría en Enseñanza Superior

<p>Universidad la Salle, A. C., Tlalpan</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Especialización en Enseñanza Superior · Maestría en Administración educativa · Maestría en Administración educativa y Gestión · Maestría en Docencia Universitaria
<p>Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación
<p>Universidad Anáhuac del Sur</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría Docencia Universitaria
<p>Unidad UPN 099 Poniente</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Planeación Educativa
<p>Unidad UPN 096 Norte</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Educación: Planeación Educativa
<p>IPN, Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Administrativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Educación: Formación docente en el ámbito regional
<p>Centro Universitario México A.C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Educación
<p>Centro Universitario de Desarrollo Empresarial y Pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Desarrollo de la Educación
<p>Centro de Estudios Universitarios de Periodismo y Arte en Radio y T. V.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Especialización en Docencia

<p>Centro de Estudios Superiores en Educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Docencia · Maestría en Planeación Educativa
<p>Universidad Mexicana S. C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Educación
<p>Universidad Nacional Autónoma de México</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Educación Matemática (Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías) · Maestría en Pedagogía (Humanidades y Artes) · Doctorado en Pedagogía (Humanidades y Artes)
<p>Universidad Saleciana A. C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Especialización en Administración Educativa · Especialización en Pedagogía Universitaria
<p>Universidad Simón Bolívar</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Docencia Universitaria
<p>Universidad Pedagógica Nacional, Tlalpan</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Especializaciones en: Educación ambiental, Computación y educación, Estudios de género en educación, Evaluación académica, Orientación educativa, Proyecto curricular en la formación docente, Formación de educadores de adultos, Estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la historia en la educación básica, Enseñanza de la lengua y literatura, Educación y derechos humanos

	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Desarrollo Educativo · Doctorado en Educación
Universidad Tecnológica de México, Iztapalapa	<ul style="list-style-type: none"> · Especialización en Práctica Docente
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Plantel del Valle	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Educación Ambiental
Universidad Iberoamericana	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Educación Humanística · Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación
Universidad Intercontinental	<ul style="list-style-type: none"> · Maestría en Educación Superior
Universidad YMCA	<ul style="list-style-type: none"> · Especialización en Docencia · Maestría en Educación

Fuente: datos tomados del *Anuario estadístico 2003* de ANUIES. Población escolar de posgrado. Población escolar por entidad, institución, escuela y programa, pp. 43-255.

Con base en los datos presentados es posible observar que uno de los rasgos sobresalientes que ha caracterizado al desarrollo de este tipo de programas en la RMM es la limitada participación de las instituciones públicas en la oferta de opciones, así como la creciente participación de las instituciones privadas en este ámbito.

Los estudios realizados sobre el comportamiento y resultados de estos programas de posgrado concluyen que los problemas que han enfrentado son semejantes a los que han tenido en otras regiones del país: disociación de esfuerzos, proliferación de nuevos proyectos sin las investigaciones requeridas para identificar necesidades sociales e institucionales a resolver, confusión en las identidades de los programas, cuestionamientos profundos hacia su eficiencia terminal, entre otros.

Para finalizar y a manera de conclusión, cabe advertir la necesidad de llevar a cabo estudios profundos acerca del comportamiento y los resultados obtenidos con estos programas, debido a que la heterogeneidad, dispersión y desarticulación de ellos permite identificar la presencia de un gran número de problemas en su diseño y operación. Pero la investigación más importante relacionada con los propósitos de este ensayo, consiste en la indagación del impacto que estos programas han tenido en el desempeño del quehacer docente, es decir, corroborar los cambios ocurridos en las prácticas académicas cotidianas de los participantes de estos programas de posgrado orientados a la profesionalización de la labor académica, en síntesis es necesario evaluar los avances logrados hacia la profesionalización del trabajo académico.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2003), *Mercado laboral de los profesionistas en México. Desagregación regional y estatal de la información. Diagnóstico 1990-2000*. Tercera parte, vol. I.
- _____ (2003), *Mercado laboral de profesionistas en México. Desagregación regional y estatal de la información. Escenarios de prospectiva 2000-2006-2010*, Tercera parte, vol. II.
- BRUNNER, J. (1987), *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- CASILLAS, J. M y A. DE GARAY, (1992), "El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior 1960-1990" en *Académicos: un botón de muestra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- CONTRERAS, J. (1999), *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CHEHAIBAR, E., (responsable del proyecto) (1995), *Políticas y acciones de la formación docente en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / CISE.
- _____ (1996), *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / CISE.
- _____ (1996), *La formación docente: perspectivas teóricas y metodológicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / CESU (Investigación Educativa).

- CRUZ, T. de la (2003), "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario" en *Revista de Educación*, núm. 331, mayo-agosto, pp. 35-66.
- GIL, A. *et al.* (1992), *Académicos. Un botón de muestra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- _____ (1994), *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- _____ (2000), "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?" en *Redie*, vol. 2, núm. 1. En línea: <<http://redie.uabc.mx>>.
- _____ (2002), "Una reflexión sobre la profesión académica en México" en *Sinéctica*, núm. 21. México.
- _____ (2002), "Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México" en *Sociológica*, año 17, núm. 49, mayo-agosto, pp. 93-130.
- GREDIAGA, K. (2000), "Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 95-117.
- HAYASHI, M. (1992), *La educación mexicana en cifras*. México: El Nacional.
- HUÁSCAR TABORGA, Torrico (1999), *Oferta y demanda a licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Contexto y problemas*. México: ANUIES.
- INEGI (2005), "Estadísticas por entidad federativa y nivel educativo". En línea: <www.inegi.gob.mx>.
- PÉREZ, F. (1992), "Hacia una perspectiva comparativa" en *Académicos: un botón de muestra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 173-193.
- VILLA, L. (1996), "Hacia una tipología de los académicos. Los docentes, los investigadores y los gestores" en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 58, núm. 1, pp. 205-226.
- _____ (2000), "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11.

Fecha de recepción: 13/03/2006

Fecha de aceptación: 30/07/2006