



Revista de la Educación Superior

ISSN: 0185-2760

editor@anuies.mx

Asociación Nacional de Universidades e  
Instituciones de Educación Superior  
México

Galaz Fontes, Jesús Francisco; Vilorio Hernández, Esperanza  
LA CARRERA DEL ACADÉMICO MEXICANO A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI: UNA  
EXPLORACIÓN CON BASE EN LA ENCUESTA RPAM 2007-2008  
Revista de la Educación Superior, vol. XLIII (3), núm. 171, julio-septiembre, 2014, pp. 37-  
65  
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60432070003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULO

## La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008\*

Jesús Francisco Galaz Fontes\*\* y Esperanza Viloria Hernández\*\*\*

\* Título en inglés: The academic career in Mexico at the beginning of the 21st Century: An exploration based on the 2007-2008 RPAM survey.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Baja California. México.

Correo electrónico: galazfontes@gmail.com

\*\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali.

Correo electrónico: viloria.eh@gmail.com

Recibido el 08 de junio del 2014; aprobado el 03 de septiembre del 2014

### PALABRAS CLAVE

Académicos/Carrera  
Académica/Educación  
Superior/México

### Resumen

Con base en los resultados de la encuesta nacional *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México, 2007-2008*, y considerando la carrera académica como un proceso temporal en el que se ingresa, se transita y se egresa, en este trabajo se explora dicho concepto en razón de cinco aspectos: el perfil de ingreso

a la profesión, el desarrollo profesional de los académicos, la trayectoria temporal hacia las categorías del escalafón, la naturaleza del trabajo desarrollado, la identidad y el compromiso de los académicos y, por último, el retiro. El análisis se basó en la identificación, de acuerdo con la antigüedad, de tres generaciones de académicos: los jóvenes (0-6 años), los maduros (7-20 años) y los decanos (21+ años).

### Abstract

Based on the national survey results *The Reconfiguration of the Academic Profession in Mexico, 2007-2008*, and considering the academic career as a temporary process: to arrive, pass through and leave, a concept that is explored under five aspects: Admission profile, academicians professional development, a

temporary path towards better categories, developed work nature, academicians identity and commitment and, finally, retirement. The analysis was based on the identification of three generations of academicians: the young ones (0-6 years), the mature ones (7-20 years) and the deans (21 + years).

### KEYWORDS

Academicians/ Academic  
Career/ Higher Education/  
Mexico

## Introducción

**E**l desarrollo de la carrera académica constituye un proceso multifacético y multifactorial que inicia aun antes del ingreso a la profesión, hasta llegar al término, sea por jubilación, retiro o cualquier otra causa. A lo largo de tal proceso, se hacen evidentes las transformaciones que experimenta el trabajo académico, tan particular y diverso, así como la propia evolución del participante dentro de las instituciones de educación superior (Finkelstein, 2006; Schuster & Finkelstein, 2006; Teichler, 2012).

El análisis de la carrera académica en México, como ocurre en otros países, impacta en la toma de decisiones de las instituciones de educación superior, particularmente en temas como los mecanismos de selección, socialización, permanencia, desarrollo de la carrera y jubilación de sus miembros (Gil Antón, 2012; Glassick, 2003; Grediaga Kuri, 2002; Fernández y Marquina, 2012). En particular, el tema es relevante para la búsqueda de una renovada y productiva relación entre académicos e instituciones de educación superior, que dé como resultado, por un lado, el fortalecimiento de las carreras y el trabajo académico y, por otro, el cumplimiento de las diferentes misiones de tales instituciones. Teniendo en cuenta dicho contexto, en este reporte se utilizan los resultados de una investigación construida con base en una encuesta nacional, para analizar la carrera del académico mexicano a principios del siglo **xxi**.

El estudio de la carrera académica se desarrolla de manera sistemática en Estados Unidos desde hace ya varias décadas (Caplow y McGee, 1958), y se ha intensificado durante los últimos veinte años del siglo pasado. Como parte del contexto de la reflexión y el estudio de la carrera académica, la investigación al respecto ha delimitado la función o las tareas centrales que realiza el académico y, también, ha ayudado a definir diferentes marcos organizacionales y de normatividad en que se desarrolla su trabajo. Una de las contribuciones más importantes de esta línea es la identificación de cuatro funciones sustantivas de los académicos: enseñanza, investigación, integración y aplicación del conocimiento, las cuales pueden tener diferentes niveles de énfasis y pueden variar por disciplina e institución (Boyer, 1997; Bowen y Schuster, 1986; Clark, 1987; Finkelstein, 2006; Glassick, 1997). A partir de esta clasificación de funciones, se han realizado trabajos teóricos

y empíricos en torno a la carrera académica, los cuales han incrementado nuestro entendimiento de las características de dicha profesión, de las condiciones en las que realiza el trabajo, de los procesos socioculturales de las organizaciones universitarias, y del papel que en todos estos aspectos juega el género (Austin, 1990; Cawyer y Friedrich, 1998; Clark, 1987; Gappa, y Leslie, 1992; Hamui, 2007; Henkel, 2000).

En el caso particular de México, se han realizado algunos estudios y reflexiones en torno al análisis de la carrera académica, la cual se concibe como una secuencia de etapas más o menos estructuradas que se desarrollan a lo largo de un tiempo y que implican cierto orden. Las etapas no tienen necesariamente un inicio y un término identificables, en cambio, se pueden traslapar y abrir una gran variedad de vías para su desarrollo. Como resultado de estos estudios, se pueden definir cinco etapas básicas en el proceso de la carrera académica: a) Preparación y habilitación técnica, b) Ingreso a la profesión, c) Incorporación al trabajo académico, d) Desarrollo profesional y personal, e) Retiro y jubilación (Bragg, 1976; Galaz Fontes, 2012; Gil Antón, 1989; Grediaga Kuri, 2005; Tierney y Bensimon, 1996; Winter, 2006).

La carrera académica, concebida así, se ve influida por una gran cantidad de factores en cada etapa. Por ejemplo, si consideramos el ingreso a una institución de educación superior como el inicio de la etapa de incorporación al trabajo académico, las normas laborales de la organización pueden determinar las rutas para desarrollarse, puesto que los sistemas de contratación y promoción regulan y establecen los criterios de los nombramientos académicos tales como la definitividad en el puesto, los tipos de formación y de grado requeridos, la antigüedad, la producción académica y el tipo de jubilación, aspectos todos éstos de los que dependerá el rumbo a seguir del involucrado (Galaz Fontes, 2012; Gil Antón, 2012; Moyado Zapata *et al.*, 2011; Rodríguez Jiménez, *et al.*, 2009).

Ante el considerable número de factores que influyen en el desarrollo de la carrera académica, es importante continuar reflexionando e investigando empíricamente al respecto, ya que ello puede contribuir a mejorar las decisiones relativas al ofrecimiento de un nivel de estabilidad y seguridad en el trabajo que permita al académico progresar en su desarrollo profesional, con circunstancias financieras pertinentes, así como establecer un tipo y un número de escalafones que hagan posible un crecimiento de largo plazo, productivo, y en el que las tareas y responsabilidades estén adecuadamente delimitadas, todo esto dentro de un ambiente adecuado y con reconocimientos pertinentes para cada una de las etapas contempladas (Galaz Fontes, 2012). Por otro lado, que resulte posible hablar de la carrera

académica en general no implica que sea la misma para todos. Lejos de tal situación, la carrera académica ofrece rutas o trayectorias alternativas desde la incorporación al trabajo y durante el desarrollo en la institución, las cuales se expresan mediante una serie de cambios en las funciones sustantivas de tal labor y, necesariamente, en sus identidades (Fortes y Lomnitz, 1992; Galaz Fontes, 2008; García Salord, *et al.*, 2003; Gil Antón, 1994; Villa Lever, 1996).

Las trayectorias, a diferencia de la carrera académica, se pueden concebir como alternativas en cuanto a la secuencia de etapas consecutivas de puestos de trabajo o actividades laborales que se suceden, idealmente, en forma jerárquica ascendente a lo largo de la historia laboral de las personas. En muchos casos, las trayectorias profesionales implican una formación especializada en un área del conocimiento que le facilita a la persona escalar a un puesto o actividad de mayores jerarquía y prestigio (Light, Marsden y Corl, 1990). Hablar de trayectoria implica que se han identificado dos aspectos: el tiempo y el desarrollo. El primero se refiere a la sucesión de acontecimientos (ingreso a la carrera, incorporación al trabajo) que determina periodos más o menos identificables; el segundo, a cambios progresivos, lineales o no, compuesto por etapas (García Salord, 2001; Padilla González, 2007; Vargas Leyva, 2000).

Las trayectorias académicas y la construcción de la identidad profesional han cobrado una mayor relevancia en el contexto del trabajo académico y, en concordancia con ello, se han incrementado considerablemente el número de estudios relacionados con la carrera dentro de la profesión (García Salord, Landesmann y Gil Antón, 1993; Gil Antón *et al.*, 1994; Villa Lever, 2001), tema que en México había sido relativamente poco tratado.

La identidad se puede concebir como la representación elaborada por los individuos sobre sí mismos, sus prácticas y el papel que desempeñan en el contexto de su desarrollo. Así, la identidad les permite representarse cotidianamente y ubicarse dentro de la estructura social. A lo largo de la historia humana, las distintas sociedades se han preocupado por construir distintos tipos de identidades con la idea de establecer y mantener cierto orden y valores en su estructura social, así como conceder a sus miembros un lugar dentro de dicha estructura, dando forma a una comunidad tanto a nivel individual como grupal (Berger y Luckmann, 2005; Grediaga Kuri, 2002; Tostado Gutiérrez, 2002; Witchurch, 2008).

En México, sin embargo, el proceso de construcción de la identidad académica en la educación superior se ha visto muy impactado por diversos factores. Las instituciones se han modificado en respuesta a las exigencias gubernamentales expresadas a través de las políticas y las reglas específi-

cas para la asignación de recursos, generando con ello una transformación en los roles y responsabilidades de los académicos. Entre los principales efectos de las más recientes políticas públicas en educación superior, se destaca una creciente fragmentación del trabajo académico entre la docencia y la investigación (Galaz Fontes *et al.*, 2014), lo que ha incrementado las diferencias entre ambas actividades en términos de estatus, autonomía y, sobre todo, un profundo efecto en la participación de los académicos en la vida colegiada, transformando su sentido de identidad profesional (Nixon, 1996; Henckel, 2000; Trowel y Knight, 2000; Gil Antón, 2000; Hamui, 2000; Villa Lever, 2001).

Bajo este contexto, diversos estudios (García Salord, 1998; Grediaga Kuri, *et al.*, 2004) muestran que las actuales políticas de educación superior fomentan y transmiten a los involucrados la sensación de que ser académico es complejo, sobre todo en los tiempos actuales en los que el rol tradicional es cada vez más ambiguo en relación con valores como la libertad de cátedra, la autonomía de enseñanza y aprendizaje, y el uso de la investigación para el bien común. A este estado de cosas se agrega la aguda dicotomía que el académico enfrenta entre enseñar e investigar, estimulada por las políticas educativas de premiar la productividad docente, lo que genera fuertes incentivos para que se invierta un mayor número de horas en la docencia y menos en las actividades de investigación. No obstante, como éstas son percibidas como la mejor forma de satisfacer los requerimientos institucionales para asegurar fondos y producir publicaciones, este esquema de reconocimientos genera una situación que impacta negativamente en qué y cómo se investiga, siendo ésta una de las principales tensiones que enfrentan los académicos en la mayoría de los países (Chetty y Lubben, 2010; Galaz Fontes *et al.*, 2014).

## Método

El presente documento explora la carrera de los académicos mexicanos con base en una encuesta nacional. Aunque existen estudios que abordan diferentes aspectos de la carrera académica (García Salord, 2001; Gil Antón, 1997; Grediaga Kuri, 2005), pocas son las investigaciones mexicanas que indagan en este tema de una manera más o menos integral, como lo intentaremos hacer en esta ocasión.

Teniendo como referente los estudios ya mencionados, en este reporte se hace una exploración de la carrera académica a través de un análisis secundario de datos de la encuesta nacional *La Reconfiguración de la Profesión*

*Académica en México (RPAM) 2007-2008* (Galaz Fontes *et al.*, 2008), la cual se desarrolló en el contexto del proyecto internacional *The Changing Academic Profession (CAP)* (Teichler, Cummings & Arimoto, 2013). La muestra final de la encuesta fue de 1 973 casos, pero los resultados que se presentan en este reporte se basan en las respuestas de 1 775 académicos de tiempo completo encuestados en el ciclo escolar 2007-2008. Éstos constituyeron una muestra representativa de cinco tipos de Instituciones de Educación Superior (IES): centros públicos de investigación, instituciones públicas federales, instituciones públicas estatales, instituciones públicas tecnológicas y, por último, instituciones privadas de élite (Muñoz Izquierdo *et al.*, 2004). Así mismo, la muestra consideró todas las disciplinas que se trabajan en las IES mexicanas tomadas en cuenta. Bajo esta premisa, los resultados que se presentan en este reporte conforman una perspectiva general de la profesión en México, y es de esperar que surjan variaciones en función de las particularidades institucionales y disciplinarias que se observen al momento de valorar los resultados presentados.

En términos generales, la muestra para la encuesta RPAM 2007-2008 se obtuvo mediante un procedimiento de dos etapas (Abraham, *et al.*, 2002), el cual se considera pertinente cuando no se cuenta con una lista centralizada de IES y de académicos a nivel nacional. La información contenida en el Formato 911 del ciclo escolar 2005-2006 —un conjunto de cuestionarios obligatorios que se aplican anualmente a las IES, manejados por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior—, es la base del universo considerado. Dicha información se complementó con datos proporcionados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y, así mismo, se ajustó para un número pequeño de instituciones cuyos datos oficiales eran inconsistentes con los reportados en el Formato 911 ya mencionado.

En el contexto de los requerimientos establecidos por el proyecto internacional CAP (Teichler, Cummings & Arimoto, 2013), se identificó un universo de trabajo de 1 454 IES organizadas en los cinco tipos institucionales ya mencionados, con una plantilla total de 81 913 académicos. Como no se consideraron en el conteo final las IES con una planta menor a veinte académicos de TC o MT, al aplicar este criterio, el número de IES disminuyó considerablemente, sobre todo entre las instituciones particulares, sector que pasó de contabilizar 1 059 a un total de 142 IES, así los universos finales de instituciones y de académicos para el estudio estuvieron constituidos por 379 IES y 79 389 académicos de TC/MT. Con estos conjuntos se obtuvo una muestra estratificada, proporcional al número de académicos de TC/MT de las IES del panorama de 101 instituciones. Una vez identificadas las



escuelas, se consiguieron listas institucionales de las IES de la muestra y se procedió a la aplicación del cuestionario, la mayoría de las ocasiones mediante el apoyo de encuestadores, aunque 21.7% de los académicos prefirió contestarlo en línea. Finalmente, se recuperaron 1 973 cuestionarios de 81 IES. De tales, 1 775 fueron de tiempo completo y constituyeron la base informativa de este análisis.

Dado que la carrera académica se puede entender como un proceso temporal organizado en etapas, su definición constituye un primer paso imprescindible. Si bien pueden girar alrededor de eventos variables en el tiempo (la obtención de un grado determinado o de una cierta categoría laboral, por ejemplo), en la exploración que aquí se reporta se decidió asumir un criterio temporal fijo para organizarlas. Tomando en cuenta la antigüedad, que en otros países se considera propia de un académico "joven" (Finkelstein, Schuster & Seal, 1998), se entiende como académicos jóvenes a aquéllos con una antigüedad que comprenda de cero a seis años. Luego, se ubicaron como académicos maduros a aquéllos con un rango de siete a veinte años de antigüedad y, por último, los académicos decanos fueron quienes reportaron tener más de veinte. Respecto a esta categorización, resulta pertinente hacer dos observaciones: en primer lugar, aunque los puntos temporales de corte tienen un componente de arbitrariedad, creemos que resultan razonables; en segundo lugar, esta categorización, como cualquier otra, tiene que valorarse en virtud del orden que la misma permita generar en los datos analizados. Así pues, su pertinencia podrá evaluarse más apropiadamente una vez que se haya realizado el análisis de los datos recabados.

De los 1 775 académicos de tiempo completo encuestados, 1 699 proporcionaron los datos suficientes para el cálculo de sus antigüedades por vía de las respuestas sobre su fecha de nacimiento y el año en que obtuvieron su primer contrato de tiempo completo (o, en su defecto, de medio tiempo). Del total, se reportó una antigüedad promedio de 17.9 años, con un desviación estándar de 10.3 (error estándar de la media = .25 años). Sobre la base de la variable antigüedad, y como se puede observar en la tabla 1, de los 1 699 académicos, se identificaron 298 (17.6%) con una antigüedad aproximada de 0-6 años (académicos jóvenes, media = 3.5 años); 669 (39.4%), de 7-20 años (académicos maduros, media = 13.6 años); y 731 (43.0%), de más de 21 años (media = 27.8 años). Es pertinente no olvidar que la identificación de una persona como académico joven no lo hace, necesariamente, en relación a su edad, aunque en general, y como se verá más adelante, las edades individuales de los académicos se correlacionan considerablemente con la generación a la que pertenecen.



**Tabla 1**  
Generación y antigüedad promedio de los académicos mexicanos  
de tiempo completo encuestados en el estudio RPAM 2007-2008 (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	%	Antigüedad	
			Media	Error St. Media
Joven (0-6 años)	298	17.6	3.5	.10
Madura (7-20 años)	669	39.4	13.6	.15
Decana (21+ años)	731	43.0	27.8	.20
Total	1 699	100	17.9	.25

Como se ha documentado en otros trabajos, los datos de la tabla 1 muestran a un cuerpo académico decano que demanda atención no solamente en cuanto a su futura renovación (25% de los encuestados reportaron tener una antigüedad de 26 o más años), sino también respecto a la idoneidad, dada su decanía, de sus condiciones de trabajo (horas dedicadas a la docencia, por ejemplo, o la realización de actividades de orientación para los académicos jóvenes). Así mismo, se puede cuestionar la pertinencia de que, en estos momentos, menos de un 20% de los integrantes de la profesión académica son personas con, a lo más, seis años de experiencia en ella. Dado que es natural que, con el tiempo, algunos de los integrantes jóvenes de una profesión la abandonen, habría que procurar que dicha generación fuera más numerosa en relación con el periodo 2007-2008 y, así mismo, que tuviera un perfil que maximizara sus posibilidades de permanecer, avanzar y tener éxito en la profesión a la que se ha incorporado.

## Resultados y discusión

Como ya se mencionó, la carrera académica puede entenderse como un proceso que se da en el tiempo a lo largo de varias dimensiones relevantes. Así, el concepto de carrera se refiere a un periodo temporal en el que es posible identificar puntos y procesos de ingreso, procesos de tránsito, y puntos y procesos de salida (Galaz Fontes, 2012; Gil Antón, 1994; Grediaga Kuri, 2002), aunque no es raro que diversos trabajos al respecto consideren eventos sucedidos antes y después de los puntos de ingreso y salida (Galaz Fontes, 1999), así como que se relacionen los procesos de tránsito con eventos fuera del ámbito de la profesión, como la dinámica familiar (Ropers-Huilman, 2000).

Partiendo del anterior planteamiento general, en este trabajo abordaremos, aunque en ningún caso de manera exhaustiva, el perfil (más que el proceso) de ingreso del nuevo académico, la dimensión formativa, la escalafonaria, la laboral (actividades y trabajo desarrollado), de identidad y compromiso y, finalmente, de retiro. La dimensión escalafonaria está estrechamente asociada al contexto normativo, un aspecto más amplio que el escalafón de categorías del personal académico en una determinada institución, que no abordaremos en este trabajo.

## Ingreso a la profesión académica

Como preámbulo a otros aspectos más comúnmente asociados con la naturaleza de la profesión académica, la tabla 2 muestra las edades y el porcentaje de mujeres en cada una de las tres generaciones consideradas. Como puede observarse, la generación joven está entrando en su quinta década de vida, mientras que la generación madura es apenas seis años mayor y, por último, los académicos decanos reportaron una edad promedio de 55.8 años. Por otro lado, se observa que dentro de la generación joven el porcentaje de mujeres es considerablemente mayor que el encontrado entre los académicos decanos (42.1% *vs.* 30.0%), aunque ya en la generación madura el porcentaje de mujeres tuvo un incremento significativo (38.3%).

**Tabla 2**  
Edad y sexo de los académicos de tiempo completo  
por generación al momento de ser encuestados (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	Antigüedad		Género
		Media	Error St. Media	Mujeres (%)
Joven (0-6 años)	287 290	41.0	.56	42.1
Madura (7-20 años)	655 658	47.3	.29	38.3
Decana (21+ años)	722 727	55.8	.24	30.0
Total	1 664 1675	49.9	.23	35.3

Luego de considerar los aspectos demográficos de la edad y el sexo, de por sí importantes, una primera manera de aproximarse a la carrera académica es analizando el nivel de estudios y la edad que los involucrados tienen al momento de asumir su primer contrato de medio tiempo o de tiempo completo, que en este reporte interpretamos como el punto de ingreso a

la profesión académica y, en particular, observando si tales características han cambiado en función de la generación (antigüedad). Así, los siguientes datos reflejan las respuestas proporcionadas por los académicos de tiempo completo que, habiendo sido contratados en un determinado punto en el tiempo, laboraban en el ciclo escolar 2007-2008, contando por lo tanto con una determinada antigüedad en la profesión y, en función de ello, formando parte de una de las tres generaciones (joven, madura o decana) consideradas. Esto excluye a los académicos que, habiendo sido contratados en un primer momento, no laboraban en las IES de la muestra del estudio al momento de la encuesta, o lo hacían con un nombramiento que ya no es TC.

La tabla 3 muestra que existe una clara tendencia para que los académicos de tiempo completo inicien su carrera con un mejor grado de estudios, conforme se pasa de la generación decana a la madura y posteriormente a la joven. Así, puede observarse que mientras entre los académicos decanos, 75.4% tenían licenciatura como grado máximo al momento de ingresar a la profesión académica, 18.5% tenía una maestría y 6.2% contaba con un doctorado; para los académicos maduros, las cifras correspondientes fueron de 61.8% (licenciatura), 25.4% (maestría) y 12.8% (doctorado). Por último, 33.7% de los académicos jóvenes reportaron una licenciatura como su grado máximo en el primer contrato de tiempo completo o medio tiempo; 41.1%, una maestría y, finalmente, 25.3%, un doctorado.

**Tabla 3**  
Grado máximo<sup>1</sup> de los académicos de tiempo completo  
por generación al ingresar a la profesión académica (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	Grado máximo en el primer contrato TC/MT		
		Hasta Licenciatura (%)	Maestría (%)	Doctorado (%)
Joven (0-6 años)	285	33.7	41.1	25.3
Madura (7-20 años)	587	61.8	25.6	12.6
Decana (21+ años)	568	75.4	18.5	6.2
Total	1 440	61.6	25.8	12.6

<sup>1</sup> Esta categoría se basó en el grado reportado por los académicos encuestados al momento de su primer contrato de medio o tiempo completo. Quienes reportaron una especialidad no médica fueron ubicados en la categoría "hasta licenciatura", la cual incluyó los grados de TSU y de Normal Superior. Quienes reportaron una especialidad médica, se ubicaron en la categoría "maestría".

Si se consideran los periodos en los que cada una de las generaciones académicas obtuvo su primer contrato (2002-2008 para los académicos jóvenes; 1988-2001 para los maduros, y hasta 1987 para los decanos), se observará que las políticas públicas hacia la contratación del personal de carrera de

nuevo ingreso, las cuales han influido también en las instituciones privadas de élite, cambiaron de dirección y tomaron en cuenta un grado cada vez mayor al momento de la primera contratación. Estas políticas, generadoras de un "mercado académico" exigente —por vía de la regulación pública—, ayudan a explicar en gran medida los datos de la tabla 2. Una tendencia parecida ha sido descrita por Galaz Fontes y Gil Antón (2009), aunque en este caso los académicos fueron ubicados no en un marco de tres generaciones, sino en uno de varios periodos en contratación.

Asociada estrechamente al grado con el que se ingresa a la profesión académica, la tabla 4 nos dice, de una manera muy directa, que al considerar a las generaciones identificadas por su antigüedad, las edades con las que se ingresa a la profesión académica son cada vez mayores, pasando de una media de 28.0 años para los académicos decanos, a una de 33.8 para los maduros y, finalmente, a una de 37.5 para los jóvenes. Además de las políticas públicas que exigen un mayor grado para la primera contratación de plazas de medio o tiempo completo, otro factor que ha influido en el aumento de edad reportado, es la demanda de una mayor experiencia profesional para aquellos futuros académicos que no cuentan con un posgrado.

**Tabla 4**  
Edad en años de los académicos por antigüedad  
al momento de ingresar a la profesión académica (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	n	Media	Error St. Media
Joven (0-6 años)	287	37.5	0.55
Madura (7-20 años)	655	33.8	0.29
Decana (21+ años)	721	28.0	0.18
Total	1 663	31.9	0.19

Grado y edad son, pues, dos aspectos de la carrera académica que han cambiado considerablemente durante las cuatro últimas décadas. En general, la entrada a la carrera académica se ha movido en la dirección de exigir un posgrado, lo cual a su vez demanda, particularmente en el caso del doctorado, tiempo; ello ha hecho que los académicos jóvenes estén más habilitados en cuanto a su nivel de estudios y, en consecuencia, sean mayores en edad que sus colegas maduros y decanos cuando se les compara al momento de incorporarse a la profesión académica. Este resultado es importante, entre otras dimensiones, por los tiempos bajo los que se desarrolla normalmente el trabajo académico y, en particular, en relación al tema de la jubilación del personal académico y su reemplazo.

Una característica adicional de la dinámica de ingreso de los nuevos académicos de medio o tiempo completo es el lapso comprendido entre, por un lado, la obtención del grado con el cual fueron contratados y, por otro, el momento en que se celebra el contrato en cuestión. La tabla 5 muestra los datos relativos a esta variable para cada uno de los grados involucrados.

**Tabla 5**  
Años entre la obtención del grado y el momento  
de celebración del primer contrato TC/MT, por generación (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	Grado máximo en el primer contrato TC/MT								
	Hasta licenciatura <sup>1</sup>			Maestría <sup>2</sup>			Doctorado		
	n	Media	Error estándar de media	n	Media	Error estándar de media	n	Media	Error estándar de media
Joven (0-6 años)	93	10.6	0.96	113	3.9	.50	68	2.1	.34
Madura (7-20 años)	355	7.3	0.36	146	3.7	.34	71	2.4	.39
Decana (21+ años)	421	2.7	0.21	102	1.6	.18	35	1.8	.64
Total	869	5.4	0.23	361	3.2	.22	173	2.1	.24

<sup>1</sup> Incluye especialidad nomédica.

<sup>2</sup> Incluye especialidad médica.

Como se puede observar en la tabla 5, a mayor grado al momento del ingreso, el tiempo entre su obtención y el primer contrato disminuye. Así, mientras que para los académicos que ingresaron a la profesión con licenciatura, el tiempo promedio entre su obtención de grado y su primer contrato fue de 5.4 años, para quienes ingresaron con maestría fue de 3.2 años, y para quienes lo hicieron con doctorado, de 2.1. La tendencia global es clara y puede aducirse que se está desarrollando una demanda de académicos con grados cada vez mayores.

En el caso de los académicos con licenciatura al momento de su ingreso a la profesión, el tiempo entre la obtención de su grado y el primer contrato pasó de 2.7 años para los académicos decanos, a 7.3 para los maduros, y a 10.6 para los jóvenes. Este aumento es menor en los académicos con maestría al momento del ingreso, pasando de 3.2 a 3.9 años para los decanos y jóvenes, respectivamente; mientras que no muestra cambios para los académicos con doctorado (ver tabla 5). Los datos parecen indicar que la demanda para los académicos con licenciatura ha disminuido considerablemente y, al mismo tiempo, la exigencia de experiencia profesional ha aumentado, lo que podría explicar la tendencia tan marcada en cuanto al

incremento en el número de años transcurridos entre la obtención del grado en cuestión, y el momento del primer contrato. Independientemente de esta interpretación, lo que sí parece claro es que contar con una licenciatura ha dejado de ser una vía más o menos rápida para acceder a un contrato de tiempo completo como académico; también se muestra que los posgrados ya tampoco aseguran, y aún menos en el caso de un nivel de maestría, brevedad en el ingreso a la profesión académica.

## Desarrollo profesional

Un aspecto de la carrera académica en México, que es diferente a lo que sucede en países con sistemas de educación superior desarrollados, y que se ha presentado en periodos de expansión de dichos sistemas, es que la formación del académico no se completa antes (o poco después) de que éste haya obtenido su primer contrato de medio o tiempo completo. Es común, en su lugar, que siga formándose desde su puesto de trabajo (Padilla González, 2007).

La tabla 6 registra el grado máximo alcanzado por los académicos de la muestra al momento de la encuesta. Como se puede observar al comparar estos resultados con los de la tabla 3 (que da cuenta del grado con el cual se ingresó a la profesión), el cambio, particularmente en las generaciones madura y decana, ha sido grande. Así, mientras que entre los académicos decanos, 75.4% ingresó a la profesión con el grado de licenciatura, hoy en día 23.8% de los mismos mantienen el mismo grado, mientras que los académicos con maestría pasaron de 18.5% en el primer ingreso, a 39.3% actualmente; y los académicos con doctorado pasaron de 6.3% en el primer contrato, a 36.8% en el momento de la encuesta. Como resulta obvio, una buena parte de la formación de los académicos mexicanos se ha dado una vez que se han incorporado a la profesión. Aunque esta realidad —a la que se tienen que enfrentar la mayoría de las IES— ha disminuido, si se considera el porcentaje que no ingresó a la profesión con el grado de doctor, aun entre la generación joven de académicos (74.7%), es claro que seguirá habiendo una gran necesidad de programas de apoyo a la formación disciplinaria entre los interesados.

**Tabla 6**  
**Grado máximo<sup>1</sup> de los académicos de tiempo completo**  
**por generación, al momento de la encuesta (NT = 1775)**

Generación (antigüedad)	n	Grado máximo en 2007-2008		
		Hasta Licenciatura (%)	Maestría (%)	Doctorado (%)
Joven (0-6 años)	298	27.9	42.3	29.9
Madura (7-20 años)	666	21.6	45.6	32.7
Decana (21+ años)	730	23.8	39.3	36.8
Total	1 694	23.7	42.3	34.0

<sup>1</sup> Los académicos con una especialidad no médica fueron ubicados en la categoría "hasta licenciatura", la cual incluyó los grados de TSU y de Normal Superior. Los académicos que reportaron una especialidad médica se ubicaron en la categoría "maestría".

Otra manera de observar la dimensión formativa de la carrera académica en México es analizando el número de años transcurridos entre la obtención del grado máximo reportado y la celebración del primer contrato de medio o tiempo completo. Como se ha comentado, esta variable muestra una importante diferencia para el caso de los académicos mexicanos en comparación con otros que se desempeñan en países con sistemas de educación superior desarrollados. Así, la tabla 7 muestra que, para el caso en que el grado máximo del académico es el de licenciatura, los decanos lo obtuvieron 0.9 años antes de haber sido contratados, mientras que los maduros lo hicieron 6.4 antes, y los jóvenes, 8.5 antes. Pareciera que hoy en día, a diferencia de lo que sucedió en los años 70, los jóvenes recién egresados no han encontrado un mercado amigable en la profesión académica al momento de concluir sus programas de estudio de licenciatura.

**Tabla 7**  
**Años entre la obtención del grado máximo y el primer contrato de medio o tiempo completo, de los académicos con tiempo completo actualmente, por antigüedad (NT = 1775)**

Generación (antigüedad)	Grado máximo obtenido								
	Licenciatura			Maestría			Doctorado		
	n	Media	Error Std. de media	n	Media	Error Std. de media	n	Media	Error Std. de media
Joven (0-6 años)	77	-8.5 <sup>1</sup>	1.02	120	-2.6	0.46	82	-0.9	0.35
Madura (7-20 años)	126	-6.4	0.76	285	4.3	0.42	206	5.6	0.45
Decana (21+ años)	164	-0.9	0.64	280	12.7	0.57	256	14.2	0.56
Total	367	-4.4	0.47	684	6.5	0.37	544	8.7	0.40

<sup>1</sup> El signo negativo significa que el grado se obtuvo antes del primer contrato.



Cuando se considera solamente a los académicos con un grado máximo de maestría, el padrón cambia considerablemente. Mientras que los decanos necesitaron, en promedio, 12.7 años para alcanzar su maestría una vez incorporados a la profesión, los maduros necesitaron una media de 4.3 años para obtenerla; y los jóvenes la obtuvieron 2.6 años antes de su primer contrato. Finalmente, al tomar en cuenta sólo a los académicos con doctorado, se observa que los decanos de este grupo necesitaron, en promedio, 14.2 años, a partir de su ingreso a la profesión académica, para su obtención; los maduros, en cambio, invirtieron 5.6 años, y los jóvenes, 0.9 años. Parecería entonces que la generación académica joven, al menos en cuanto al tiempo requerido para alcanzar su grado máximo, se está pareciendo, a nivel general, a lo que es propio de cuerpos académicos de países con sistemas de educación superior desarrollados.

Otra dimensión de temporalidad importante es el número de años transcurridos entre la obtención de la licenciatura (primer grado) y el grado máximo, al momento de la encuesta. Esta variable hablaría, como en los casos anteriores, de un "carril" de la carrera académica que pudiera entenderse como formativo o de habilitación. Como se muestra en la tabla 8, el número de años que van desde la licenciatura hasta el grado máximo ha disminuido, particularmente para las dos generaciones más jóvenes. Esta descripción es válida tanto cuando el grado máximo es un doctorado, como cuando se trata de una maestría. Así, puede observarse que, mientras los decanos necesitaron, en promedio, 14.2 años para alcanzar el grado de maestría (si éste fue el máximo reportado), y 17.4 años para el doctorado, los maduros invirtieron 11.8 y 13.7 años, respectivamente. Por su parte, los académicos jóvenes han necesitado, respectivamente, 11.1 y 10.6 años para el mismo proceso. Estas diferencias son considerables, de manera muy particular en el caso de la obtención del doctorado. En tal ámbito, la diferencia media entre los académicos decanos y los jóvenes, es de casi siete años, y esa cantidad de tiempo puede implicar mucho en cuanto a contribución a la docencia y la investigación.

**Tabla 8**  
Años del primero al máximo grado de los académicos, por antigüedad (NT = 1775)

Generación (antigüedad)	Grado máximo: Maestría			Grado máximo: Doctorado		
	n	Media	Error estándar de media	n	Media	Error estándar de media
Joven (0-6 años)	117	11.1	0.75	80	10.6	0.65
Madura (7-20 años)	268	11.8	0.46	195	13.7	0.45

*Continúa...*

Generación (antigüedad)	Grado máximo: Maestría			Grado máximo: Doctorado		
	n	Media	Error estándar de media	n	Media	Error estándar de media
Decana (21+ años)	253	14.2	0.54	238	17.4	0.49
Total	638	12.6	0.32	512	14.9	0.32

## Avance en el escalafón

Mientras que la edad y el grado máximo al momento de integrarse a la profesión académica hacen referencia a la dinámica de ingreso, el tiempo entre el primer y el máximo grados obtenidos, así como el lapso entre la obtención del máximo grado y el ingreso a la profesión académica, nos hablan del proceso formativo formal, el cual, en el caso mexicano, se extiende más allá del punto en el que se es acreedor a una primer plaza de medio o tiempo completo (Padilla González, 2007). El concepto de carrera, sin embargo, tiene otras dimensiones, además de las de ingreso y habilitación. Veremos ahora la dimensión escalafonaria, la cual intenta analizar lo que sucede con los académicos en relación al alcance de diferentes niveles de reconocimiento, ingreso económico y condiciones de trabajo dentro de su institución.

Asumiendo en estos momentos que las categorías laborales de profesor asistente, asociado y titular tienen alguna validez en la medida en que reflejan dimensiones de mérito académico, es posible identificar diferentes trayectorias entre los puntos de ingreso y las categorías reportadas al momento de la realización de la encuesta. Para entonces, 73.2% de los encuestados reportaron tener una categoría de titular, 23.5% de asociado y 3.3% de asistente. Con esto en cuenta, la tabla 9 registra la categoría de los involucrados, de acuerdo a cada generación, al momento en que se realizó la encuesta. Como puede observarse, la gran mayoría (85.5%) de los académicos decanos ha alcanzado la categoría de titular; de entre los maduros, 70.7%; y 51.3% de los jóvenes también. Inversamente, en las tres generaciones, los porcentajes de los académicos que reportaron la categoría de asistente son mínimos.

**Tabla 9**  
**Categoría de nombramiento académico (porcentajes), por antigüedad (NT = 1775)**

Generación (antigüedad)	n	Categoría de nombramiento académico		
		Asistente (%)	Asociado (%)	Titular (%)
Joven (0-6 años)	271	8.1	40.6	51.3
Madura (7-20 años)	625	3.4	25.9	70.7
Decana (21+ años)	691	1.0	13.5	85.5
Total	1 587	3.2	23.0	73.9

Los datos anteriores parecen indicar, entonces, que la categoría de asistente es ya prácticamente inexistente, cuando se esperaría que funcionara como entrada para la gran mayoría de los jóvenes. En lugar de ello, llama la atención la cantidad de académicos jóvenes, con un porcentaje relativamente alto (51.3%), que reporta ocupar una plaza titular. Esto no sucede en otros sistemas de educación superior, por lo que convendría analizar el hecho a detalle. Los porcentajes asociados a los académicos con categoría de titular parecerían estar reflejando, más que un "mérito académico", la antigüedad en el trabajo y, también, la gran cantidad de jóvenes que pudiera estar asociada a un conjunto de criterios y tabuladores salariales que no han sido actualizados. Parecería que mientras que los académicos decanos lo concibieron como un punto de llegada, la categoría de titular derivada de un doctorado o de cierto número de años, muchos de los académicos jóvenes ingresaron a la profesión habiendo cubierto (o estando muy cerca de hacerlo) los requisitos para ocupar una categoría del más alto nivel.

Otra forma en que se puede ponderar si la carrera académica se organiza alrededor de las categorías formalmente establecidas —o, en otras palabras, ver si las categorías sirven para modularla—, es analizar el tiempo transcurrido entre el ingreso a la profesión académica y la obtención de la categoría ocupada actualmente por el responsable. La tabla 10 muestra, para cada una de las categorías consideradas, precisamente ese dato. Así, se puede observar, para el caso de los académicos asistentes (un número muy pequeño, por cierto), que el promedio de años para alcanzar esta categoría fue de 13.5 años en el caso de los académicos decanos, de 4.7 en el de los maduros, y de 0.7 en el de los jóvenes. En el caso de los académicos con categoría de asociados, el patrón de los tiempos requeridos para alcanzarla, partiendo desde el primer contrato, es muy similar: 13.1 años para los académicos decanos, 5.0 para los maduros, y 0.8 para los jóvenes. De esta manera, para quienes detentan la categoría de titulares, se repite el patrón

temporal anterior: 14.9 años en el caso de los académicos decanos, 7.2 en el de los maduros, y 0.6 en el de los jóvenes. Para todas las categorías, el tiempo requerido disminuye de manera significativa al pasar de la generación decana a la madura y, finalmente, de ésta a la joven.

**Tabla 10**  
**Años entre la obtención del primer contrato de medio o tiempo completo**  
**y la categoría actual de los académicos de tiempo completo, por antigüedad (NT = 1775)**

Generación (antigüedad)	Asistente			Asociado			Titular		
	n	Media	Error Std. de media	n	Media	Error Std. de media	n	Media	Error Std. de media
Joven (0-6 años)	17	0.7	0.37	98	0.8	0.13	120	0.6	0.12
Madura (7-20 años)	18	4.7	1.00	155	5.0	0.41	385	7.2	0.27
Decana (21+ años)	6	13.5	3.36	84	13.1	0.97	539	14.9	0.37
Total	42	4.40	0.95	337	5.78	0.40	1 044	10.42	0.26

Aunque la categoría de titular regularmente se divide en varias subcategorías, resulta ilustrativo que ésta no parece constituir un punto de referencia entre los jóvenes para modular su carrera académica. La situación cambia, sin embargo, para los maduros, quienes invirtieron, en promedio, 7.2 años en su obtención. En otro trabajo (Galaz Fontes *et al.*, 2010) se ha sugerido que las categorías globales de asistente, asociado y titular, no constituyen más —por varias razones— un escalafón que module adecuadamente la carrera académica, interrogando si dichas categorías permiten describir una secuencia ordenada de trabajo, productos, responsabilidades, antigüedad, ingresos y reconocimientos.

Se ha argumentado que las políticas públicas de pago por mérito, muy particularmente el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), han venido a conformar, conjuntamente con el grado máximo de estudios alcanzados, un escalafón alternativo cuyas categorías organizan mejor diversos datos. En el escalafón SNI/grado las categorías que pueden identificarse de manera muy natural son las siguientes: máximo grado de licenciatura, no miembro del SNI (LNS); máximo grado de maestría, no miembro del SNI (MNS); máximo grado de doctorado, no miembro del SNI (DNS) y, por último, miembro del SNI (SNI). La tabla 11 presenta la manera en que los académicos de cada una de las generaciones consideradas se distribuyen a lo largo del escalafón SNI/grado que acaba de definirse.

**Tabla 11**  
**Porcentaje de académicos en el escalafón SNI/grado para cada generación (NT = 1775)**

Generación (antigüedad)	n	Escalafón SNI-Grado Máximo			
		LNS	MNS	DNS	SNI
joven (0-6 años)	291	23.4%	45.4%	10.7%	20.6%
Madura (7-20 años)	645	17.2%	48.1%	13.5%	21.2%
Decana (21+ años)	698	18.1%	42.7%	16.8%	22.5%
Total	1 634	18.7%	45.3%	14.4%	21.7%

Como puede observarse en la tabla 11, el escalafón SNI/grado presenta un porcentaje mucho menor para todas las categorías y generaciones de académicos en la categoría superior SNI. Un elemento destacado es que este escalafón disminuye de manera considerable el impacto que parece tener la antigüedad sobre el escalafón tradicional de asistente-asociado-titular. Por otro lado, cabría esperar que las diferencias que al momento de la encuesta eran pequeñas, se agranden con el paso del tiempo, toda vez que existe una tendencia a que más académicos ingresen a la profesión habiendo obtenido el doctorado. Así pues, la tabla 10 parece hablar de que el comportamiento que este escalafón describe no está tan relevantemente influido por la antigüedad, sino por las dimensiones formativa y de trabajo en la investigación. Las categorías tradicionales de asistente, asociado y titular, por el contrario, muestran estar influidas en gran medida por la antigüedad y ya no, si es que alguna vez lo estuvieron, por cualquier dimensión importante de lo que pudiera llamarse "mérito académico".

## Trabajo académico

Aunque la Encuesta RPAM 2007-2008 indagó las actividades realizadas y la productividad académica, estas interrogantes tuvieron como referente el momento en el que la encuesta se realizó, lo que impide analizar su evolución a lo largo de la carrera. Pero, incluso así, es posible observar algunas variables en función de la generación de los académicos encuestados. La tabla 12 muestra el promedio de horas que los académicos reportaron trabajar, en diversos tipos de actividades, en una semana normal durante el periodo de clases.

**Tabla 12**  
**Promedio de horas trabajadas en diferentes tipos de actividades, por generación (NT = 1775)**

Generación	n	Promedio de horas por semana dedicadas a cada tipo de actividad					Total
		Docencia <sup>1</sup>	Investigación	Vinculación	Gestión	Otras	
joven (0-6 años)	262	21.3	9.8	1.6	9.1	4.0	45.8
Madura (7-20 años)	613	20.5	10.1	2.0	9.4	4.6	46.5
Decana (21+ años)	662	22.6	10.4	1.4	7.3	3.9	45.6
Total	1538	21.5	10.2	1.7	8.4	4.2	46.0

<sup>1</sup> Incluye impartición de clases y actividades relacionadas con ellas (preparar exámenes, asesorar estudiantes, etc.).

Como puede observarse, el tiempo trabajado en una semana normal durante el periodo de clases y la forma en que se distribuye entre variedad de actividades generales, no presenta mayores diferencias cuando los datos se analizan bajo el criterio generacional. La única distinción que parece significativa se da en las actividades de gestión, respecto a las cuales los académicos decanos reportaron invertir 7.3 horas a la semana, en promedio, mientras que los maduros y los jóvenes, 9.4 y 9.1 horas, respectivamente. Parece, entonces, que, cuando se comparan las tres generaciones, no hay mayor diferencia en cuanto a esfuerzo invertido, esfuerzo total, ni en cuanto a la forma en que tal se distribuye entre las actividades tradicionalmente consideradas como parte del trabajo académico.

Si consideramos que los reconocimientos PROMEP y SNI reflejan ya no el esfuerzo, sino la efectividad con la que se alcanzan objetivos académicos considerados valiosos, se puede también comparar a las tres generaciones académicas en razón de tales programas. La tabla 13 presenta los datos relativos a que los académicos encuestados hayan reportado contar con el reconocimiento PROMEP, ser parte del SNI, o bien, participar en ambos.

**Tabla 13**  
**Promedio de horas trabajadas en diferentes tipos de actividades, por generación (NT = 1775)**

Generación	n	Reconocimiento(s) reportado(s) (porcentajes)			
		Ninguno	PROMEP	SNI	SNI y PROMEP
joven (0-6 años)	290	66.9	12.8	13.1	7.2
Madura (7-20 años)	647	61.7	17.2	12.1	9.1
Decana (21+ años)	696	61.8	15.7	13.8	8.8
Total	1 633	62.6	15.7	13.0	8.6

Más allá de una comprensible y relativamente pequeña diferencia en contar con el reconocimiento PROMEP entre los académicos jóvenes (12.8%) y los maduros (17.2%), el resto de las cifras son bastante parecidas entre sí. No obstante, si consideramos que los decanos tienen una antigüedad de 21+ años, los porcentajes de jóvenes que reportan ser miembros del SNI, o bien que simultáneamente participan en el SNI y cuentan con el reconocimiento PROMEP, dan cuenta de una generación de nuevos académicos concentrada en el trabajo que deriva en la obtención de dichos reconocimientos, pues con tan sólo seis años de antigüedad, casi alcanzan los niveles reportados por aquellos académicos cuya permanencia en la profesión asciende al triple.

## Identidad y compromiso

A lo largo de la carrera académica se pueden presentar diversos sucesos que refuerzan o debilitan la identidad y el compromiso con la profesión y con la institución en la que se trabaja. Para explorar esta dimensión presentamos los siguientes datos sobre identidad profesional, compromiso institucional y disciplinario, y satisfacción en el trabajo. La tabla 14 muestra las tres identidades profesionales identificadas para cada una de las generaciones al momento de realizar la encuesta. Como puede observarse, parece haber una tendencia a que los académicos se identifiquen menos con la docencia al pasar de la generación decana (47.3%) a la madura (42.0%) y, finalmente, a la joven (37.5%). Por otro lado, a pesar de que no parece haber cambios significativos en las otras dos identidades consideradas, es conveniente recordar que 75.4% de los académicos decanos ingresaron a la profesión académica con el grado de licenciatura, por lo que resulta razonable que en ese momento de su desarrollo profesional y personal, la gran mayoría de ellos no tuviera una identidad profesional académica definida, y mucho menos de investigadores. Los datos de la tabla 13, entonces, expresan un cambio de identidad, en el caso de los decanos, resultante del proceso formativo en el que se vieron involucrados a lo largo de su trabajo en la educación superior, particularmente para aquellos que alcanzaron el nivel de doctorado e ingresaron al SNI.



**Tabla 14**  
**Identidad profesional de los académicos de tiempo**  
**completo encuestados, por antigüedad (NT = 1775)**

Generación (antigüedad)	n	Identidad profesional (porcentajes) <sup>1</sup>		
		Docente	Investigador	Profesional
Joven (0-6 años)	283	37.5	32.9	29.7
Madura (7-20 años)	603	42.0	34.3	23.7
Decana (21+ años)	668	47.3	28.4	24.3
Total	1 554	43.4	31.5	25.0

<sup>1</sup> Estas categorías se construyeron con base en las respuestas dadas sobre la preferencia académica y sobre la concepción de docencia, investigación y actividades profesionales.

La tabla 15 muestra un resumen de los niveles de importancia que los académicos de las distintas generaciones asignaron a su disciplina, unidad de adscripción y, finalmente, institución, como referentes de identidad. Como puede observarse, todos, independientemente de su generación, otorgan un muy alto nivel de importancia (alrededor de 83.0%) a su disciplina. La variación, además, es mínima. Luego, alrededor de un 75.0%, de nueva cuenta con variaciones mínimas respecto a la generación, asigna un muy importante nivel a la institución donde trabajan. Por su lado, alrededor de un 64.0% afirmó lo mismo respecto a su unidad de adscripción. Al parecer, el académico mexicano se muestra muy identificado con su disciplina, institución y unidad académica. No obstante, resulta interesante que el referente que genera menor entusiasmo sea la unidad de adscripción, que es el nivel donde se concretizan las condiciones de trabajo. ¿Será que a nivel institucional y disciplinario los académicos mexicanos respondieron a estas preguntas desde una perspectiva ideal?

**Tabla 15**  
**Importancia concedida, como referente de identidad, a la disciplina, unidad de adscripción**  
**e institución, por los académicos de tiempo completo encuestados, por antigüedad (NT = 1775)**

Generación (antigüedad)	n	Porcentaje de académicos que afirmaron "muy importante" en una escala 1 (nada) / 5 (muy)		
		Disciplina	Unidad de Adscripción	Institución
Joven (0-6 años)	293-296	83.1	61.1	73.6
Madura (7-20 años)	660-664	83.3	63.6	74.5
Decana (21+ años)	721-725	83.5	64.8	76.7
Total	1 676-1 681	83.4	63.7	75.3

Al comparar los niveles de satisfacción con su trabajo actual, las generaciones de académicos no difieren entre sí. A nivel global, 87.0% de los encuestados reportaron un nivel de satisfacción alto o muy alto. Y en lo específico, las generaciones decana, madura y joven otorgaron cifras muy parecidas a la anterior y entre sí (88.3%, 86.3% y 85.1%, respectivamente). El hallazgo, consistente con otros reportes (Galaz Fontes, 2002; Padilla González, Jiménez Loza, y Ramírez Gordillo, 2013), merece estudiarse más a fondo.

## Retiro

La última etapa de una carrera académica es la del retiro de la profesión, que puede suceder en algún momento de su desarrollo, o bien, a través de la jubilación. A este respecto el cuestionario RPAM preguntó a los encuestados si en los últimos años consideraron que hubo cambios potenciales en su trabajo y, en particular, si habían contemplado cambiarse a alguna actividad fuera del sector de la educación superior. Del general de interrogados, 12.0% consideró tal posibilidad. En cuanto a las divisiones por generación, las diferencias fueron mínimas: 13.7% en los académicos jóvenes, 12.3% en los maduros y, finalmente, 10.7% en los decanos. No parece, por lo tanto, que el sector de la educación superior esté generando intenciones de dejar atrás la profesión académica una vez que se ha ingresado en ella. Tal vez este resultado esté relacionado con el ambiente económico y laboral imperante en el país.

Finalmente, ante la pregunta de considerar seriamente la jubilación, 28.6% del total respondió que sí. Sin embargo, como es natural, el patrón de respuestas varía considerablemente según la generación académica. Así, 40.2%, 21.7% y 15.6% de los académicos decanos, maduros y jóvenes ha pensado seriamente en jubilarse, respectivamente. Hay, pues, indicios consistentes de que los académicos decanos que mantienen presencia en sus instituciones, ya piensan en el retiro. ¿Cómo afectará esta situación su trabajo cotidiano?

## Conclusiones

Los resultados del análisis muestran que la carrera académica de principios del siglo XXI está experimentando cambios considerables como consecuencia de la implementación de diversas políticas públicas relacionadas

con la educación superior en general y, más particularmente, con el ámbito académico. Dentro de tales transformaciones, se pueden considerar aspectos como los mecanismos de incentivos, el crecimiento del posgrado —que aumentó la oferta de doctores—, y un esfuerzo regulador más fuerte por parte de las autoridades gubernamentales encargadas de la enseñanza superior en nuestro país. Así, se han desarrollado estrategias para fomentar y enfatizar jerarquías en el interior de la enseñanza superior: ahora se valoran más los indicadores de desempeño, tales como la contratación de doctores de tiempo completo, el perfil de publicaciones de los profesores y el énfasis en la actividad de investigación o docencia.

Se han presentado cambios considerables en el caso del perfil de ingreso. Sin que sea una regla absoluta, hoy en día quienes aspiran a ocupar una plaza definitiva deberán contar con un posgrado para maximizar sus posibilidades; asociado a este cambio, la edad de ingreso a la profesión académica ha aumentado considerablemente. Ambos factores tienen implicaciones en la inversión de tiempo y recursos para el desarrollo profesional de los futuros interesados. Además, se observa ahora mismo un acortamiento de la carrera académica, si se considera el grado de ingreso, la edad y el género del aludido. Ante dicho panorama, vale la pena analizar aspectos como el mercado académico y las políticas públicas e institucionales.

La disminución manifiesta de los tiempos requeridos para avanzar en la carrera, a lo largo del escalafón tradicional de asistente, asociado y titular, tiende a hacer desaparecer el sentido de ésta como espacio de desarrollo profesional en el oficio, y a provocar que se comprenda sólo como el rápido tránsito por una escalera de posiciones que tienen un referente débil ante el trabajo, los productos del mismo y un *ethos* académico. En cambio, el avance en las categorías institucionales se entiende como una condición asociada a un conjunto contradictorio de políticas coyunturales de ingreso, promoción y permanencia.

Mientras que hay cambios evidentes en el perfil con el que los académicos más jóvenes ingresan a las IES, así como en relación al acortamiento de los tiempos para que lleguen a las categorías más altas del escalafón institucional y alcancen posgrados, un escalafón —resultado de combinar grado académico y membresía en el SNI— presenta un panorama más razonable y menos dependiente de la antigüedad laboral, en cuanto a la ubicación de los académicos en las categorías generadas por el escalafón SNI/grado. Adicionalmente, los datos del perfil de los académicos de tiempo completo muestran un incremento en relación al número de mujeres que han ingresado en la profesión. En particular, esto se puede identificar más

acentuadamente en la generación de académicos jóvenes, lo que indica la necesidad de realizar estudios sobre la dinámica detrás de las cifras proporcionadas, así como sobre su impacto en la profesión en lo general.

Aunque no se tienen datos para el periodo de ingreso a la profesión, los aquí mostrados indican que el proceso formativo de muchos académicos, sobre todo de aquellos que han llegado a obtener un doctorado e ingresar al SNI, ha transformado esencialmente su identidad en el sentido de que dejan de verse a sí mismos como docentes, para asumirse como investigadores, o profesores con una fuerte inclinación hacia la investigación. ¿En qué medida los nuevos académicos serán sensibles a los programas institucionales de desarrollo? Esto dependerá, de manera relevante, del rumbo que tome la contratación de una nueva generación de académicos de tiempo completo.

Para un buen número de académicos, el retiro o la jubilación es ya un hecho que se dará en condiciones diferentes a las existentes durante muchos años. ¿Qué se podrá hacer para que todos los involucrados vivan este proceso positivamente?

En los próximos años, la planta académica mexicana habrá de renovarse y aumentar considerablemente, con la expectativa de incrementar la cobertura en educación superior. ¿Qué puede hacerse para establecer una carrera académica que derive en un personal altamente calificado, competente y comprometido con sus tareas? Un primer paso es comprender lo que ha sucedido hasta hoy con ella, por lo que es importante ampliar los estudios al respecto y, a partir de tales, ampliar el horizonte de alternativas para construir una carrera apropiada a la realidad y al mejoramiento de la educación superior mexicana.

## Referencias

- Abraham, Fazal J. Seyyed y Sulaiman A. Alsakran (2002). Testing the random walk behavior and efficiency of the gulf stock markets, en *The Financial Review*, (37), pp. 469-480.
- Austin, Ann E. (1990). Faculty cultures, faculty values, en William G. Tierney (Ed.), *Assessing academic climates and cultures* (New Directions for Institutional Research), (68), San Francisco: Jossey-Bass, pp. 61-74. .
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bowen, Howard R. y Schuster, Jack H. (1986). *American professors: A national resource imperiled*. Nueva York: Oxford University Press.
- Boyer, Ernest L. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: UAM-FCE..

- Bragg, Ann Kieffer (1976). The socialization process in higher education. *ERIC/AAHE Research Report*, (7). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Caplow, Theodore y McGee, Reece J. (1958). *The Academic Marketplace*. New York: Doubleday Anchor.
- Cawyer, Carol Stringer y Friedrich, Gustav W. (1998). Organizational Socialization: process for new communication faculty, en *Communication Education*, (47), pp. 234-245.
- Chetty, Rajendra, y Lubben, Fred (2010). The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: issues of identity, en *Teaching in Higher Education*, 26(4), pp. 813-820.
- Clark, Burton R. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Fernández Lamarra, Norberto y Marquina, Mónica (2012). *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Finkelstein, Martin J. (2006). The study of academic careers: Looking back, looking forward, en John C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* 21(s/n), Dordrecht, Netherlands: Springer, pp. 159-212.
- Finkelstein, Martin J., Schuster, Jack H., y Seal, R.K. (1998). *The new academic generation: A profession in transformation*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Fortes, Jacqueline y Lomnitz, Larissa Adler (1992). *La formación del científico en México, adquiriendo una nueva identidad*. México: Siglo XXI-UNAM-CESU.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco (1999). Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana. *Sociológica*, 14(41), pp.13-39.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos de una universidad pública estatal. *Perfiles Educativos*, 3ra Epoca, 24(96), pp. 47-92.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco (2012). La carrera académica, en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Coord.), *Inclusión con responsabilidad social: Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior*. México: ANUIES, pp. 107-108.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco., Martínez-Stack, Jorge G., Estévez-Nenninger, Ety Haydeé, Padilla González, Laura E., Gil-Anton Manuel, Sevilla-García, J.J., and Arcos-Vega, J.L. (2014). The divergent worlds of teaching and research among Mexican faculty: Tendencias and implications, en J.C., Shin, A. Arimoto, William K. Cummings, y U. Teichler (eds.), *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities and rewards*. New York: Springer, pp. 199-220.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco, Padilla González, Laura E, Gil Antón, Manuel, y Sevilla García, Juan José (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana, en *Calidad en la Educativa*, (28), pp. 53-69.
- Galaz Fontes, Jesús Francisco, Manuel Gil-Antón, Laura E. Padilla-González, Juan J. Sevilla-García, José L. Arcos-Vega, Jorge G. Martínez-Stack, María E. Barrera-Bustillos, Sergio Martínez-Romo (2008). *Los académicos mexicanos a principios del siglo XXI: Una primera exploración sobre quiénes son y cómo perciben*

- su trabajo, sus instituciones y algunas políticas públicas. Reporte presentado en la XXXII Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e instituciones afines de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Villahermosa, Tabasco.
- Gappa, J.M. y Leslie, D.W. (1992). *The invisible faculty. Improving the status of part-timers in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- García Salord, S., Grediaga Kuri, R., y Landesmann Segall, M. (2003). Los académicos en México: Hacia la constitución de un campo de conocimiento, 1993-2002, en Ducoing Watty (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 113-268.
- García Salord, S, Landesmann, M., y Gil Antón, M. (1993). *Académicos*. México: Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- García Salord, S. (1998). *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: El capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales* (Disertación doctoral no publicada). México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- García Salord, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6(11), pp. 15-32.
- Garritz Ruiz, A. (1997). Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador, en *Revista de Educación Superior*. 6(2), pp. 9-25.
- Gil Antón, Manuel (1989). La profesión académica en México, en L. F. Bojalil y G. Lechuga (Comps.), *Las profesiones en México*, México: UAM-X, pp. 23-32..
- Gil-Antón, Manuel (Julio-diciembre, 1997). "Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(4), pp. 255-297.
- Gil Antón, Manuel (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1). México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Gil Antón Manuel, de Garay Sánchez Adrián, Grediaga Kuri Rocío, Pérez Franco Lilia, Casillas Alvarado Miguel Angel, Rondero López Norma (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.
- Gil Antón, Manuel; Galaz Fontes, Jesús Francisco; Padilla González, Laura E.; Sevilla García, Juan José; Arcos Vega, José Luis; Martínez Stack, Jorge; Osorio Madrid, Raúl y Martínez García, José Manuel (2012). La profesión académica en México: Continuidad, cambio y renovación, en Norberto Fernández Lamarra y Mónica Marquina (Coords.), *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, Buenos Aires: EDUNTREF, pp. 104-125.
- Glassick Charles E., Taylor Mary y Maeroff Gene I. (2003). *La valoración del trabajo académico: Evaluación del profesorado*. México: UAM-Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior.
- Glassick, Charles; Huber, Mary y Maeroff, Gene (1997). *Scholarship Assessed. Evaluation of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Grediaga Kuri, Rocío, Rodríguez Jiménez, José Raúl, y Padilla González, Laura. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; UAM.



- Grediaga Kuri, Rocío (2002) *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Grediaga Kuri, Rocío (2005). *Academic career: Teaching-evaluation, productivity assessment and retiring systems*. Presentado en Conference on Trends in the management of human resources in higher education. París, agosto 25 y 26.
- Hamui Sutton, Mery (2007). *El proceso de identidad en el académico*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, 5 al 9 de noviembre.
- Henkel, Mary (2000) *Academic Identities: Policy Change in Higher Education*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Light, D.W., Marsden, L.R. and Corl, T.C. (1990). A Framework for academic Careers, en Martin J. Finkelstein (ed.), *Faculty and faculty issues in colleges and universities*. United States of America; Ginn Press; ASHE.
- Moyado Zapata, Carlos E., Díaz Aguirre, Francisco J., y Escobedo Correa Jesús I. (2011). Regulación de la carrera académica: referentes, descripción, problemáticas y retos, en Pérez Mora, Ricardo y Monfredini Ivanise (comp.) (2011). *Profesión académica. Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. México: Universidad de Guadalajara.
- Muñoz Izquierdo Carlos, Núñez G. Ma. de Los Ángeles y Silva Laya Yengny Marisol (2004). *Desarrollo y Heterogeneidad de las Instituciones de Educación Particulares*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Nixon, Jon (1996) Professional identity and the restructuring of higher education, en *Studies in Higher Education*, 21(1), pp. 5-16.
- Padilla González, Laura E. (2007). La socialización del personal académico: Fortaleciendo la profesión académica en México, en *Revista de la Educación Superior*, 36(142), pp. 87-100.
- Padilla González, Laura E.; Jiménez Loza, Leonardo, y Ramírez Gordillo, María de los Dolores (2013). La satisfacción laboral en el personal académico y su relación con la intención de abandonar la profesión, en *Perfiles Educativos*, 35(141), pp. 8-25.
- Rodríguez Jiménez, José Raúl; Urquidi Treviño, Laura Elena, y Mendoza Grijalva, Guadalupe (2009). Edad, producción académica y jubilación en la universidad de Sonora: una primera exploración, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), pp. 593-617.
- Ropers-Huilman, Becky. (2000). Aren't you satisfied yet? Women faculty members' interpretations of their academic work. In L.S. Hagedorn (Ed.), *What contributes to job satisfaction among faculty and staff* (New Directions for Institutional Research, San Francisco: Josey Bass, (105). San Francisco: Josey-Bass, Pp. 21-32.
- Schuster, Jack H. & Finkelstein, Martin J. (2006). *American faculty: The restructuring of academic work and careers*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Teichler, Ulrich (2012). Cambios en el empleo y el trabajo de la profesión académica: la situación de las universidades orientadas a la investigación en los países económicamente avanzados, en N. Fernández Lamarra, y M. Marquina



- (Coords.), *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, Buenos Aires: EDUNTREF, pp. 17-30.
- Teichler, Ulrich, Cummings, William K., y Arimoto, Akira (2013). *The changing academic profession: Major findings of a comparative survey*. New York: Springer.
- Tierney, William G., y Bensimon, Estela Mara (1996). *Promotion and tenure: Community and socialization in academe*. New York: State University of New York Press.
- Tostado, Gutierrez, Martha Gilda (2002). Transformaciones en la identidad académica: Docencia y Tecnología para la Paideia, en Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (Coord.), *Anuario de Investigación*, 1(s/n). México: Autor, pp. 209-223.
- Trowler, Paul y Knight, Peter T. (2000). Coming to know in higher education: Theorising faculty entry to new work contexts, en *Higher Education Research & Development*, 19(1), pp. 27-42.
- Vargas Leyva, María Ruth (2000). Trayectorias profesionales de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: El caso de Sanyo Video Componentes, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html> [Consultado el 2 de junio de 2007].
- Villa Lever, Lorenza. (1996). Hacia una tipología de los académicos: Los docentes, los investigadores y los gestores, en *Revista Mexicana de Sociología*, 58(1), pp. 205-226.
- Villa Lever, Lorenza (2001). El mercado académico: La incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), pp. 63-77.
- Winter, Richard (2006). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education, en *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), pp. 121-131.
- Witchurch, Celia (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK Higher Education, en *Higher Education Quarterly*, 62(4), pp. 377-396.

