

La educación superior en México entre 1990 y 2010. Una conjetura para comprender su transformación

Manuel Gil Antón

Resumen

En las últimas décadas, tres impactos han alterado el panorama de la educación superior: una reducción importante de los salarios en las instituciones por las crisis económicas; reformas constitucionales que dejaron en manos de las propias universidades establecer los criterios de ingreso, promoción y permanencia de sus académicos; y una estrategia novedosa: otorgar, de manera focalizada, ingresos adicionales mediante evaluación individual del desempeño de los académicos. El rápido aumento de la demanda de educación superior ha implicado además la exigencia de mayor calidad. De ahí que las medidas aplicadas para atender esta situación y sus efectos requieran de investigaciones adecuadas que también evalúen el impacto sobre aspectos cruciales como el aprendizaje, la retención de los estudiantes, la calidad de la docencia y el compromiso con las instituciones.

Palabras clave: educación superior, transferencias monetarias condicionadas (TCM), indicadores, diseño de investigación.

Abstract

Higher education in Mexico, 1990-2010. Devising an approach to understand its transformation

In the last decades, three factors have reshaped Mexican higher education: a substantial reduction of salaries in higher education institutions in the wake of economic crises;

constitutional reforms that allowed those institutions to establish the criteria for hiring, promoting and maintaining faculty; and a new strategy: focalized grants and compensations according to individual academic performance. Moreover, increased demand of higher education also requires higher standards and quality. Therefore, it is essential to do research not only of the actions addressing this situation and their effects, but also their impact on crucial aspects such as learning, student continuing attendance, teaching quality, and institutional commitment.

Key words: higher education, conditional money transfers, indicators, research design.

Hace 25 años

En la década de los años ochenta de la pasada centuria, la educación superior en el país recibió varios impactos que, sin considerarse, impiden entender su desarrollo durante las dos décadas que, como bisagra, culminan el siglo XX e inician el XXI.

1. Uno fue la caída abrupta de los recursos tanto para los individuos (trabajadores y académicos) como los destinados a las instituciones. Resultado de la crisis de 1982 —una de tantas, con niveles de inflación anual enormes— el poder adquisitivo de los ingresos de los profesores y de los recursos fiscales entregados a las instituciones públicas se desplomó. Para muestra, un botón:¹
 - a) En 1981, un profesor Titular C, la máxima categoría y nivel alcanzable en la escala de los ingresos salariales, ganaba 10 mil pesos al mes; en 1990 sólo 4 mil (a precios constantes de 1994) y aun en el año 2000 la cantidad percibida continuaba en esa magnitud: perdió 60% de su capacidad de compra en esa década y así siguió hasta el año 2000 y persiste en niveles no adecuados.²
 - b) En el otro polo de la escala de los sueldos, un profesor que iniciaba su carrera como Asistente A en los primeros años ochenta cobraba 4 mil pesos; al iniciar los noventa cayó a 3 mil y en el inicio del siglo

¹ En este caso, y en aras de la economía de espacio, ejemplificaremos con el caso de los individuos. Adelante se verán los impactos en la solución propuesta para las instituciones.

² La comparación del ingreso salarial de los académicos mexicanos entre 1980 y nuestros días no ha cambiado mucho. Como se quedaron, a partir de 1990, quietos los salarios, recuperando apenas la inflación del año anterior, algunos cálculos estiman que —en términos estrictamente contractuales (la insistencia tiene sentido, como se verá en esta reflexión)— el contraste entre el fin de la época de oro de los ingresos académicos, ubicada en 1981/82, y el sol de hoy permanece en una merma de, al menos, 55 por ciento.

- su desplome llegó a 2 mil. En este caso, la merma en la primera década es del 33%, y si se compara 1980 con 2000, de 50 por ciento.
- c) Por lo tanto, el diferencial en los ingresos de un profesor ya consolidado y otro que daba sus primeros pasos en este oficio, se comprimió de 6 mil pesos en 1980, a 1 mil en 1990: este dato muestra, más allá de las cantidades, la pérdida de la distancia asociada a responsabilidades y habilidades muy distintas al menos teóricamente.
2. Otro, poco rememorado, se debe a las consecuencias de la reforma al Artículo 3º de la Constitución, la cual llevó a cambios en la Ley Federal del Trabajo al inicio del decenio que comentamos: en los años setenta, los trabajadores universitarios estaban ubicados, aún, en el Apartado B del Artículo 123, lo cual implicaba que no había entre ellos y las instituciones Contratos Colectivos (propios del Apartado A, destinados a los trabajadores cuyo patrón no fuese el Estado), sino Condiciones Generales de Trabajo. Se debatía si esta situación era conveniente, e incluso se propuso la creación del Apartado C, exclusivo para las universidades, argumentando que en ellas no había, en términos estrictos, un patrón como en la industria. La reforma constitucional estableció, en la fracción VII destinada a la educación superior, que los términos y procedimientos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico serían materia exclusiva de las instituciones —esto es, asuntos en que no podía haber bilateralidad (participación de los organismos gremiales) para establecerlos— y que las relaciones laborales de su personal se regirían por el Apartado A. Esto llevó a la reducción de la participación de los académicos en la vida sindical (modalidad de organización muy importante y casi única del personal académico en y hasta esos años). Releer el texto actual de la citada fracción determina un marco legal indispensable para explicar la situación actual.³

³ “Artículo 3º, Fracción VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; *fixarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico*; y administrarán su patrimonio. *Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el Apartado a) del Artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere*”. (Los pasajes destacados son del autor de estas cuartillas.)

3. Adicionalmente, en 1994, un grupo de científicos acordó con el Ejecutivo la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de tal manera que por primera vez se daría paso a una política que aportaría ingresos adicionales, no salariales, a profesores universitarios que, como resultado de una evaluación específica, obtendrían reconocimiento y estímulo por la calidad de sus productos y actividades. Esta decisión, que se argumentó descansaba en la necesidad de retener a los “mejores investigadores” tanto en el sector público como en el país, a la postre tendría una influencia determinante en la conducción del sistema en su conjunto en los 20 años que median entre 1990 y 2010.

En síntesis, como efecto de la crisis se redujeron los salarios de manera importante en las instituciones; al modificarse la Constitución, quedó en manos de las propias universidades establecer los criterios de ingreso, promoción y permanencia de sus académicos y se llevó a cabo, por primera vez, una estrategia novedosa: otorgar, de manera focalizada, ingresos adicionales mediante evaluación individual de la producción de un número reducido de académicos —los que tenían como función central, o al menos parcial, la investigación—.

La última decisión, la del SNI, ya es propia de una mirada diferente a las previas con respecto a las universidades públicas del país: se pasó de una concepción generalista, que otorgaba incrementos salariales al conjunto de los integrantes de las academias en los establecimientos de educación superior, mismos que se convertían en variables en su monto debido a la estructura jerárquica en las categorías y niveles establecidos, a otra: focalizada, individual, sujeta a escrutinio de la producción y condicionados sus montos al juicio de la calidad de lo realizado por un grupo de pares. No se puede aislar esta decisión de las profundas modificaciones que, a partir al menos de 1985, adopta la acción estatal con respecto al gasto social. De inversión a gasto; de una lógica de conjunto a la atomización de las trayectorias. Hay, a juicio de una corriente de analistas, confluencia con una transformación general, más profunda y extensa: el viraje a formas de acumulación de capital renovadas (Ordorika Sacristán, 2004).

Si no se puede —o se quiere, o se estiman muy altos los costos derivados— que la evaluación ocurra al interior de las universidades, es necesario, se dice, crear una instancia dispensadora de recursos adicionales fuera de los linderos de las instituciones. Resulta importante investigar, a fondo, las características de la situación previa. ¿Deterioro generalizado de la ética del trabajo? ¿Ausencia de control o falta de ejercicio de la autoridad frente a la falta de cumplimiento de las obligaciones? ¿Una estrategia inicial de reforma

a la carrera académica que sostuvo la expansión acelerada de los servicios entre 1960 y 1980, para dar paso a la que “debería ser” la actividad académica universal y correcta? ¿Cambio radical de las élites que conducirían a la educación superior en los siguientes lustros? Sin duda, habrá combinaciones diferentes en la influencia de estos factores, pero independientemente de los impactos antes referidos y su formas de solución posterior, hay necesidad de realizar investigaciones que rebasen las opiniones, aunque se digan informadas, pues los argumentos de tirtos y troyanos —los que están a favor o en contra de las modalidades posteriores— suelen ser demasiado mecánicos y unicausales. O todo estaba bien —era el cielo de la solidaridad y el trabajo colectivo— o había un desastre que requería ajustes bruscos.

La extensión del modelo

Llegados los noventa del siglo XX, se advierte la generalización y paulatina complejidad derivada de la estrategia de fondo del SNI. Una manera de entender lo sucedido que, a manera de hipótesis de trabajo o conjetura general, permite guiar y ordenar el estudio de lo que ha ocurrido y sus efectos, es tomar un concepto fundamental en el cambio de la acción estatal en el desarrollo social y la lucha contra la reproducción o transferencia intergeneracional de la pobreza. Se trata de una mutación para nada menor: ya no proseguir en la línea de asignar recursos a las comunidades o grupos, con el fin de propiciar su desarrollo o atender sus carencias, sino pasar a la opción por el mecanismo de las llamadas Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC).

El supuesto de base es que las TMC rompían con el asistencialismo, o el desperdicio de recursos, al ser enfocadas en quienes requerían apoyo. A través de la modalidad de sólo transferir monedas a quienes cumplieran las condiciones establecidas, en la medida en que éstas fuesen propicias para la construcción de capital humano (para usar la expresión tan favorecida por la jerga de los programas de TMC), serían los propios pobres, bien focalizados, los que estarían en posibilidad de salir de la postración. Subyace este modelo, esta perspectiva de conducción estatal, en los programas PROGRESA y OPORTUNIDADES. Sobre todo el primero, en sus siglas, es muy claro: PROGRama de Educación, Salud y Alimentación que se orientó a otorgar fondos a los sujetos o familias que cumplieran con enviar a sus hijos a la escuela, cuidaran su salud y adoptaran medidas para su alimentación que aportaran nutrientes para su desarrollo posterior. OPORTUNIDADES sigue en esa línea.

En esta “Nota de investigación” se propone adoptar (con matices por supuesto) o fertilizar, la comprensión de la evolución del sistema de la educa-

ción superior mexicana a partir de 1990, empleando a las TMC como similar en su lógica a los sistemas primero ensayados por el Sistema Nacional de Investigadores, y posteriormente establecidos —a escala mayor— en los sistemas de Becas, Estímulos, Primas y diversas formas de asignación de recursos a los académicos, y a las instituciones mediante Fondos Especiales sujetos a Concurso.

¿Por qué se propone esta línea de análisis —análoga a la llevada a cabo en otras dimensiones de la vida social, de la relación entre el Estado y varios sectores sociales— como un hilo conductor fértil en la comprensión y explicación de lo sucedido en el sector terciario de la educación nacional? Porque, bien vistos, tanto los montos otorgados por el SNI, como los derivados del conjunto de pagos adicionales al salario en las instituciones, comparten muchos aspectos de su lógica.

- El primero es la focalización: no se trata ya de otorgar, para resolver un problema de desplome en los pagos, aumentos salariales a través de los Contratos Colectivos para todos los trabajadores académicos, e incluso para el conjunto de los académicos y administrativos. Tampoco al conjunto de las universidades vía el presupuesto general de la federación. Éstos, los salarios, permanecen relativamente congelados, o en su caso ajustados por la inflación y no del todo. Focalizar es cambiar la unidad de registro y atención: serán los individuos y sus obras. Para las instituciones, el presupuesto ordinario roza la reproducción simple del pago de la nómina y gastos elementales: si se quiere obtener más dinero, habrá que concursar por fondos adicionales, y esto ubica a cada establecimiento, mediante sus planes específicos, como un sujeto susceptible de ser beneficiado.
- El segundo es que la transferencia de montos —monedas, cantidades de efectivo— no pasan por la estructura del ingreso contractual, sino que se escapan de ella para no tener que ser pactados o acordados en las comisiones bilaterales. Se establece una relación del individuo aislado con la institución, además de bolsas de recursos externas a sus espacios de trabajo, o de la institución con las entidades que otorgan estos montos distintos a las asignaciones generales. En general, para los individuos, son las Comisiones Dictaminadoras internas y las creadas fuera de sus linderos, y en el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), es la Subsecretaría del ramo.
- En tercer lugar, se obtienen ingresos adicionales, o montos especiales para las IES, sólo y en la medida en que se cumplan, fehacientemente a juicio de comisiones especiales, las condiciones establecidas por los que

aportan estos recursos. En este caso, tanto para las personas como en el caso de las IES, los montos máximos resultan de un arreglo de la Secretaría de Hacienda y la Secretaría de Educación Pública, que simplemente se transmite a las IES para sus programas y para la distribución entre los individuos. Durante un tiempo, y en ocasiones todavía, pactaron esas secretarías del Ejecutivo que los montos adicionales para el personal académico no serían mayores al equivalente de las becas o estímulos para el 30% de los tiempos completos.

- Esta limitación a cierto número de individuos, o el límite de los fondos a concurso, poco a poco generó un sistema de competencia que rebasó el horizonte de los recursos extraordinarios, para convertirse en signos de prestigio de los académicos y las escuelas: “no es lo mismo, señores, ser SNI 3, PRIDE D, ni en cuanto a lo que se cobra, ni en relación a lo que se es, a la calidad de lo que se hace y a la jerarquía que se ocupa”. Tampoco somos iguales: “nosotros —alguna institución— tenemos acceso a los fondos: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI); Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); Programa de Cuerpos Académicos (PCA) o tenemos a nuestros posgrados en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en cantidad mayor que otras universidades...” *ergo*, somos mejores, y la misma SEP, a través de la Subsecretaría del nivel, ha otorgado certificados de “excelencia” a algunas universidades. No hay duda ya: además del dinero, se está distribuyendo prestigio, y como el prestigio está condicionado a ciertos rasgos, la tenencia de los rasgos se ha convertido en signo inequívoco de calidad.

Entonces, la focalización, la transferencia de recursos extraordinarios —dejando el pago o retribución ordinario fuera de procesos de evaluación⁴—, el cumplimiento de las condiciones para recibirlo y su conversión en modalidades de prestigio caracterizan estas dos décadas.

A diferencia de las TMC en los programas sociales, el quantum de prestigio de su obtención en el caso de las TMC académicas es muy grande. Hay

⁴ Este aspecto es relevante: si se premia que se haga el trabajo establecido en los contratos siempre y cuando se evalúe, en caso de no someterse a la valoración que implican los fondos adicionales las funciones “normales” quedan fuera de la evaluación. Por ello, si lo ordinario se reconoce como extraordinario, lo normal deviene en optativo. No estamos frente a un clásico sistema conductista de “zanahoria o garrote”, sino de “zanahoria o no zanahoria”, pues el trabajo específico derivado del contrato, sin someterse a evaluación para obtener más dinero, no se supervisa en términos de su posible pérdida. Dicho de otro modo, la consecuencia es incrementar los ingresos, no perder el empleo.

límites en la translación al medio universitario de las formas típicas de las TMC en general, pero no sería posible de otra manera, pues la lógica que subyace a estas transferencias focalizadas se adapta a diferentes contextos y adopta singularidades en cada uno de ellos. Sin embargo, será preciso ajustar su modalidad, con mayor claridad analítica, en este ámbito de la vida social.

Un mecanismo eficaz... en los indicadores

De nuevo, como elemento parcial de prueba, o de juicio en la idoneidad de este proceder en el análisis, de la fertilidad del hilo conductor, podemos ver algunos resultados de las investigaciones realizadas.

Una dimensión relevante para observar los impactos de la estrategia propuesta es el siguiente: si se considera no adecuado el nivel formativo de la planta académica—que inició sus labores con niveles de formación bajos, habida cuenta de la velocidad de la conformación de la planta académica nacional, como respuesta a un extraordinario crecimiento de la demanda por estudios superiores—, una de las condiciones —insalvable— para obtener dinero adicional, por la vía de los estímulos, ha sido el cambio en el grado máximo ostentado.

La modificación es notable y acelerada, como se muestra en las siguientes gráficas y tablas.

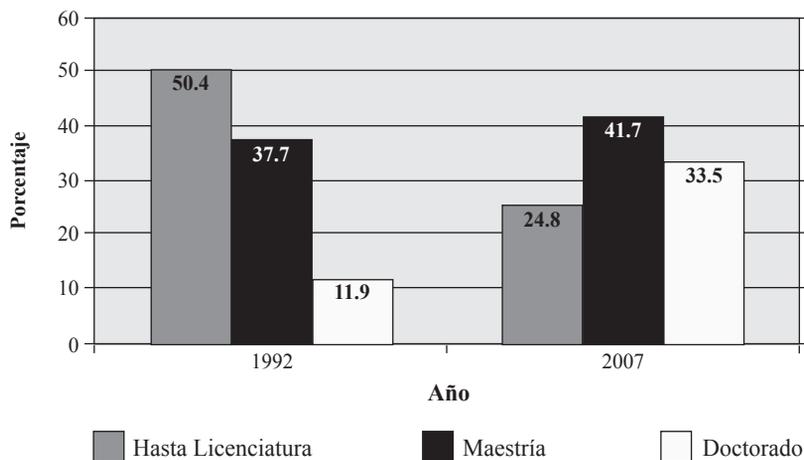
Al inicio de los años noventa⁵ la mitad de los profesores contratados por jornada completa, tenían como grado máximo la licenciatura o menos; la otra mitad ya un posgrado, pero sólo 12% eran doctores. Quince años después, los académicos con posgrado ya son tres cuartas partes de la planta de carrera en todas las IES mexicanas: en ambas muestras, se incluyen instituciones públicas y privadas (Gráfica 1).

Es de notar el crecimiento del doctorado: de 12 a 34%, casi se multiplica por 3. Si la condición “madre” para las TM es el doctorado, aunque el posgrado es útil si no se aspira al SNI, resulta lógico ese salto, aunque quede en duda si la mutación fue más bien credencialista que sustantiva. Hace falta indagar más, y distinguir por disciplinas específicas.

⁵ Se emplean 1992 y 2008 como el lapso del análisis, o de las comparaciones, pues corresponden a los años en que se levantaron sendas muestras nacionales de académicos. En el primer caso, incluyendo a todos los tipos de contratación, y en el segundo sólo a los Tiempos Completos. Para hacer posible la comparación, se excluyó en la primera muestra a los académicos que no tenían, al momento de la entrevista, contratos de Tiempo Completo, de tal manera que las comparaciones son entre personal con condiciones contractuales semejantes.

Gráfica 1

Grado académico de los profesores de tiempo completo, 1992-2007



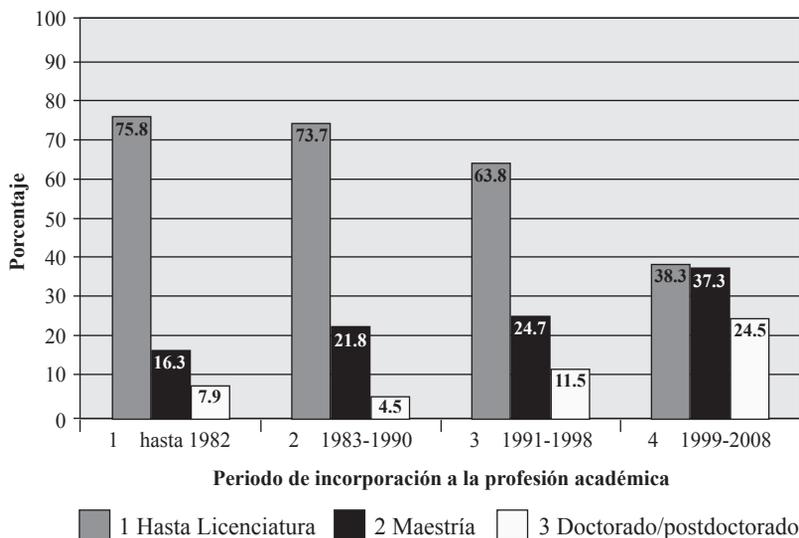
Fuentes: para 1992, Gil Antón *et al.* (1994); para 2007, Galaz Fontes (2006-2011).

Atendamos a otro elemento de este profundo cambio en la morfología de los grados. Es interesante ver las modificaciones en el nivel de estudios con el que los académicos de Tiempo Completo que hoy trabajan en México ingresaron al trabajo universitario como parte de la planta docente o de investigación, distinguiendo varios periodos de incorporación. La Gráfica 2 lo muestra.

Los profesores que iniciaron su trabajo académico antes de 1982 —antes de la crisis—, cuando el objetivo central era atender la expansión acelerada de la matrícula, en muy alto porcentaje, igual que en el lapso de la crisis, tenían, al momento de su primer contrato, a lo más licenciatura (cerca de tres cuartas partes en ambos periodos). En la década final del siglo XX los ingresantes con un grado mayor al básico ya alcanzan un tercio, y en los más recientes diez años se reducen los licenciados a una tercera parte. La maestría como grado máximo avanza en todos los periodos, pero el incremento en el doctorado como credencial de inicio es notable: de 5 a 12%, y luego de 12 a 25%. Las TMC han funcionado tanto para la “reingeniería” de la planta académica que ingresó con grados menores, la cual modificó sus credenciales mientras laboraba ya como profesora, como para las nuevas contrataciones. Sin esos rasgos, el ingreso a la academia, con sólo el salario, no sería atractivo como lo es con

Gráfica 2

Nivel de habilitación certificada de los profesores de Tiempo Completo, al iniciar sus trayectorias, por periodos



Fuente: Galaz Fontes (2006-2011).

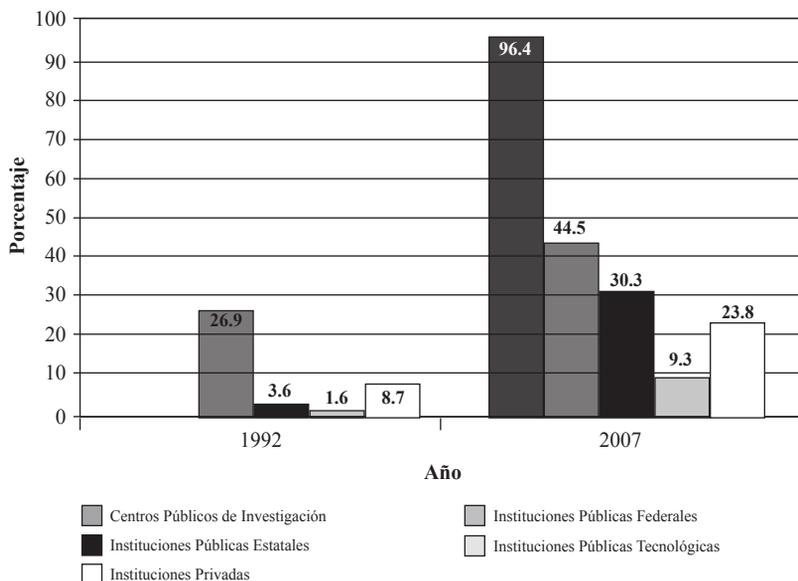
el doctorado: pronto se abre la puerta del SNI y de las TMC institucionales (becas, estímulos y primas), con lo cual, como ya señalamos y veremos con detalle más adelante, muy pronto se duplican, o más, los ingresos totales.

La escala de observación hace al fenómeno, dicen los que saben de epistemología, y podemos pasar de la mirada al conjunto, a otras dos escalas y observar las variaciones que permiten hacerse cargo, más a fondo, de las implicaciones de los cambios aludidos. Por un lado, la importancia de la reconfiguración, entre los mismos años, controlando por el tipo de instituciones; y en segundo lugar, mostrando, a través de una tipología específica, el impacto de las TMC externas a las IES (SNI principalmente), y las propias de cada establecimiento universitario.

¿Qué pasó en estos años si pensamos en lo ocurrido desde la perspectiva de las TMC como *el* procedimiento que guió a las actividades académicas, habida cuenta de la diversidad de tipos institucionales? Se pueden observar consecuencias y cambios en muchas dimensiones, pero sigamos, en esta exposición

Gráfica 3

Nivel de habilitación certificada de los profesores de Tiempo Completo, entre 1992 y 2008, por tipo de IES



Fuentes: para 1992, Gil Antón *et al.* (1994); para 2007, Galaz Fontes (2006-2011).

general, con las modificaciones a los grados académicos. La comparación se hace tomando en cuenta sólo la proporción de doctores en el conjunto de los académicos de Tiempo Completo en cada tipo institucional (universidades federales, estatales, tecnológicas públicas y privadas, así como en los centros de investigación, aunque no se puede hacer la comparación en esta última categoría, pues en el estudio de 1992 no se consideraron como parte de la muestra).

En la Gráfica 3, destaca, de manera aguda, el crecimiento de la proporción de doctores en las universidades públicas estatales: de 3.6 en 1992, a 30.3% en 2007. Es inaudito que, en tan sólo 15 años, la proporción de doctores se haya casi multiplicado por 10. Frente a esta celeridad en el cambio del indicador, ¿habrá sido regla general un intenso proceso de transformación de las capacidades académicas, o habrá predominado —es una conjetura que no pretende descalificar, sino que se propone a la luz de la velocidad del cambio— un sentido “credencialista” dirigido a obtener, en el menor plazo posi-

ble, las insignias que abren las compuertas de las TMC internas y externas, así como los indicadores que sirven para que las IES reciban más recursos, habida cuenta de la “excelencia” de sus plantas académicas, tanto en licenciatura como en posgrado? Al menos, hay lugar a dudas.

En las instituciones públicas federales (UNAM, IPN, UAM y UPN⁶) el paso es de 27 a 45%, tampoco menor, ni es diferente, de lo ocurrido en los tecnológicos y en las instituciones privadas. Es importante señalar que estas últimas, también arrastradas por el predominio de los indicadores con el fin de obtener certificaciones nacionales o internacionales, invierten en el nivel formativo de sus académicos: multiplicaron su porcentaje por un factor poco menor de tres. La casi totalidad de los académicos en los centros públicos de investigación tienen ese grado, y resulta lógico por la vocación centrada en la indagación científica de estas entidades.

Las llamadas políticas de deshomologación de los ingresos por la vía de TMC resultan de una eficacia notable. La eficacia no es sinónimo de eficiencia en la orientación hacia la mejoría en las condiciones para realizar docencia e investigación de mayor calidad. Por ello, un asunto que resulta muy relevante es saber si Don Dinero ha sido tan poderoso caballero como para haber generado, junto con estos cambios en los guarismos, las condiciones de una nueva tradición académica, o nada más, o en mayor proporción, la obtención del indicador como requisito relativamente hueco. De la primera opción, cabría esperar una consolidación de la profesión académica; de la segunda, un grave riesgo: la simulación de un cambio que, además, reproducirá su poca consistencia en las generaciones próximas.

Cerremos esta parte con un cuadro en que podremos ver las diferencias en los ingresos según cuatro tipos de académicos de tiempo completo, combinando su grado máximo y la pertenencia o no al Sistema Nacional de Investigadores, para aproximarnos a su ingreso promedio mensual. En la investigación que coordina el Dr. Galaz, CAP/ RPAM⁷, a este agrupamiento propuesto y desarrollado por él, se le conoce como la tipología *Grado Máximo-SNI*:

Los cuatro tipos son:

- Licenciados/no SNI;
- Maestros/no SNI;

⁶ Las siglas refieren a: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto Politécnico Nacional; Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Pedagógica Nacional, respectivamente.

⁷ CAP: The Changing Academic Profession, y en su siglas en español, RPAM: La reconfiguración de la profesión académica en México. Véase el sitio de internet de la Red de Investigadores sobre Académicos: rdisa.org.mx

- Doctores/no SNI, y
- Doctores-SNI.

Se comparan los montos que obtienen, en promedio, tomando en cuenta diversas fuentes de ingresos. De este modo, el sistema procedimental derivado de las TMC ha generado una alta segmentación en la profesión académica nacional, como puede verse en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Ingreso mensual promedio aproximado y su origen
—fuentes de ingresos— para los académicos de tiempo completo
Tipología grado máximo-SNI, pesos de 2007 (N = 1 775)

	N	Fuentes de ingresos			% de TMC sobre ingreso total
		Ingreso contratual*	TMC internas y externas**	Ingreso total	
Licenciados/no SNI	318	20 917.00	1 547.00	22 464.00	7
Maestros/no SNI	751	23 192.00	4 199.00	27 391.00	15
Doctores/no SNI	237	28 912.00	7 878.00	36 790.00	21
Doctores-SNI	330	26 546.00	26 260.00	52 806.00	50
Total	1 636	24 258.00	9 139.00	36 582.00	25

* El ingreso contractual incluye salario, prima de antigüedad y otras prestaciones.

** Las TMC consisten en las internas a las IES (becas, estímulos, primas) más las que derivan, en el cuarto tipo, de la pertenencia al SNI.

Fuente: Galaz Fontes y Gil Antón (2009).

Queda claro que, en este como en otros aspectos de la vida universitaria —por ejemplo en el comportamiento de las instituciones para lograr fuentes de ingreso adicional para proyectos que rebasen el pago de la nómina y la luz, materia de un análisis más detallado—, la utilidad de la noción de TMC como guía en el entendimiento de las transformaciones en los hábitos, normas, escalas de prestigio y varios rasgos sociológicos más, no es menor.

Como nota de investigación, la exposición hasta ahora invita al lector a considerar este modelo de análisis al menos en su relevancia como guía, en lugar de seguir insistiendo en que esto se debe, nada más, a la imposición de los mecanismos de evaluación de las ciencias naturales o “duras”, o a la llegada de los “científicos” al control del sistema. No es menospreciable, y sí concurrente, considerar estos y otros aspectos, pero una conjetura ordenadora más profunda, que se inscribe en cambios sociales más amplios, quizá contribuya a una explicación más fértil tanto en lo que toca a comprender el desarrollo de la educación superior mexicana, como al eventual producto de este avance en la comprensión del fenómeno en el diseño de otra generación de políticas. Al parecer, el nivel de simulación estructural de los individuos como de las instituciones ha llegado a niveles agudos.

¿Cómo evaluar este proceso?

Termina esta nota con una simple propuesta: evitar la circularidad de las consideraciones de los resultados de la aplicación de las TMC académicas durante 25 años (desde el SNI) —o 20 si tomamos en cuenta su extensión a las instituciones y sus sobresueldos— como elemento de valoración.

¿Por qué circularidad? Durante años, se ha objetado a la crítica a los límites de esta estrategia que no se atiende a los resultados, y se ofrecen frutos que a los académicos y políticos que sostienen las bondades de este modo de conducir los procedimientos universitarios les parecen evidentes. Sostengo que incurren en la falacia de confundir los medios con los fines.

Para seguir con el caso del incremento en los posgrados y los doctorados, no es válido evaluar y declarar exitoso este modo de mejorar el sistema mostrando que hay más doctores. ¿Por qué? Porque es una petición de principio: si la condición para recibir las transferencias es el grado de doctor o al menos un posgrado, que esto ocurra debido al peso relativo tan grande que el dinero adicional significa no es extraño: salarios estancados, recursos adicionales y prestigio por la vía de obtener un diploma, conducen a su más inmediata tenencia. ¿Sería esperable otra cosa? Me parece que no. Pero portar el doctorado, estudiar para avanzar en la habilitación en los distintos campos, se propuso como medio —como elemento necesario— para un fin: incrementar la calidad del aprendizaje de los alumnos y la cantidad, pertinencia y solidez de las indagaciones científicas.

No hay evaluaciones aún del impacto que tiene el cambio en las condiciones —el doctorado por ejemplo— a raíz del cual se otorgan monedas, en su destino final, en su objetivo: mejor educación superior e investigación

científica. Y sin una evaluación del impacto, proponer al crecimiento de los sujetos que cumplen con la condición es evaluar como fin —y éxito— lo que es medio, lo que es recurso para otra cosa.

Si las TMC han modificado a las C (las condiciones), es necesario analizar si las C (tales condiciones) han modificado no la morfología de los indicadores propios de la condición solicitada a cambio de recursos frescos, sino la calidad de los procesos para los cuales se propusieron como indispensables.

Ése es, a mi entender, un asunto crucial, y además de las vetas de indagación ya anotadas en el texto, hace falta un estudio sobre el impacto en aspectos cruciales como el aprendizaje, la retención de los estudiantes, la calidad de la docencia, el compromiso con las instituciones, entre otros, que fueron considerados rasgos indispensables, y en los que se han gastado miles de millones de pesos a lo largo de 20 años.

Recibido y revisado: febrero, 2012

Correspondencia: Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México/
Camino al Ajusco núm. 20/Col. Pedregal de Santa Teresa/CP 10740/Del.
Tlalpan/México, D.F./correo electrónico: mgil@colmex.mx

Bibliografía

- Galaz Fontes, J. F. (coord.) (2006-2011), *The Changing Academic Profession*, CAP (La Reconfiguración de la Profesión Académica, RPAM), proyecto internacional de investigación sobre la profesión académica. Y Red de Investigadores sobre la Profesión Académica en México (RDISA), con sede en la Universidad Autónoma de Baja California, UABC, Campus Mexicali: www.rdisa.org.mx
- Galaz Fontes, J. F. y M. Gil Antón (2009), *Merit-Pay Systems and the Mexican Academic Profession*. Documentos de Investigación del Proyecto CAP/RPAM. Se puede consultar en la serie de trabajo de la página www.rdisa.org.mx
- Gil Antón, M. et al. (1994), *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/UAM/Campus Azcapotzalco.
- Ordorika Sacristán, I. (coord.) (2004), *La Academia en Jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, UNAM/PORRÚA/CRIM.

Anexo*Bibliografía adicional para incursionar en este tipo de estudios*

- Acosta, Adrián (2010), *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.
- Aguilar, Guillermo (2006), “Un siglo buscando doctores... ¡Y ya los encontramos!”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, núm. 140, pp. 117-128.
- Brunner, José Joaquín (1990), *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Educación.
- Brunner, José Joaquín (1987), *Universidad y sociedad en América Latina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y SEP, Colección Ensayos núm. 19.
- Fuentes Molinar, Olac (1989), “La educación superior y los escenarios de su desarrollo futuro”, *Universidad Futura*, núm. 3, UAM/Azcapotzalco, México.
- Galaz Fontes, J. F. (2001), *Job Satisfaction of Mexican Faculty in a Public State University. Reality Through the Lens of the Professoriate*, Claremont (California), Claremont Graduate University, tesis de doctorado.
- García Salord, S. *et alio* (2003), “Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002”, en P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de transformación*, tomo 8, núm. 1, *Los Estados del Conocimiento*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE (La investigación educativa en México, 1992-2002).
- García Salord, S. (1998), *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como medios de constitución simbólica de las clases sociales*, México, FCPYS/UNAM, tesis de doctorado.
- Gil Antón, M. (2007), “Segmentation or Diversification? Conditions of Academic Work in Mexico”, en Nelly Stromquist (ed.), *The Professoriate in the Age of Globalization: Global Perspectives on Higher Education*, vol. 8, Rotterdam/Taipei, Sense Publishers.
- Gil Antón, M. (2006), “¿Hallar lo que se quiere hallar? La memoria es flaca...”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, núm. 140, ANUIES, México, D.F. (Réplica a Guillermo Aguilar, “Un siglo buscando doctores... ¡Y ya los encontramos!”.)
- Gil Antón, M. (coord.) (2005), *La carrera académica en la UAM: un largo y sinuoso camino*, datos, cálculos y gráficas elaborados por N. Rondero López, México, UAM/Rectoría General.
- Gil Antón, M. (2000), “Un siglo buscando doctores”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX (1), núm. 113, enero-marzo, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, México, D.F.
- Gil Antón, M. (1996), “The Mexican Academic Profession”, en P. Altbach (ed.), *The*

- International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Gil Antón, M. *et alio* (1994), *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Grediaga Kuri, R. (2000), *Profesión académica: disciplina y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.
- Ibarra Colado, E. (2000), “Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?”, en Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Reconociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir*, t. III, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, CEIICH/UNAM.
- Ibarra Colado, E. (1998), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, FCPYS/UNAM, tesis de doctorado en Sociología. Publicado en versión para libro, con el mismo título, en la Colección Posgrado, UNAM/UAM/ANUIES, en 2001.
- Ibarra Colado, E. (1997), “Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas”, *Acta Sociológica*, núm. 21.
- López Zárate, R. (2001), *Formas de gobierno y gobernabilidad (Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior)*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, tesis de doctorado. Publicado en su versión para libro por la ANUIES, en la Biblioteca de la Educación Superior, en 2003.
- Martínez Rizo, F. (2001), “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, *Revista Iberoamericana de Educación, REI*, núm. 27, editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a02.PDF>.
- Mendoza Rojas, J. (2009), *Financiamiento de la educación superior y crisis económica*, ANUIES, México, Temas de Hoy.
- Metzger, W. (1987), “The Academic Profession in the United States”, en B. Clark (ed.), *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*, Berkeley, University of California Press.
- Muñoz García, H. (2002), “Orientaciones y respuestas políticas de los académicos universitarios”, en H. Muñoz García (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU/UNAM-Grupo Editorial Porrúa.
- Ordorika Sacristán, I. (2006), *La disputa por el campus: poder, política y autonomía en la UNAM*, México, UNAM/CESU y Plaza y Valdés Editores. Colección Educación Superior Contemporánea. Versión española de la obra original en inglés, *Power and Politics in University Governance: Organization and Change at the Universidad Nacional Autónoma de México*, publicada en 2003 por Routledge, EUA.
- Ordorika Sacristán, I. (1999), “Poder, política y cambio en la educación superior (conceptualización para el análisis de procesos de burocratización y reforma de la UNAM)”, en H. Casanova y R. Rodríguez (coords.), *Universidad contemporánea: política y gobierno*, México, CESU/UNAM-Grupo Editorial Porrúa.

Secretaría de Educación Pública (varios años), *Formato 911, información oficial de la Educación en México*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (varios años), *Informes de Labores de la Subsecretaría de Educación Superior*, México, SEP.

Acerca del autor

Manuel Gil Antón, profesor-investigador del Centro de Estudios Sociológicos, es Doctor en Metodología y Teoría de la Ciencia por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, (CINVESTAV) México. Desde su fundación es miembro de la Red de Investigadores sobre los Académicos en México (RDISA). Su producción académica gira en torno a la educación superior y la epistemología de las ciencias sociales. Recientemente publicó el libro *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas* (en coautoría con Javier Mendoza Rojas, Roberto Rodríguez Gómez y María Jesús Pérez García), México, ANUIES, 2009, y el artículo “Mexican higher education at a crossroads: topics for a new agenda in public policies”, en Shinichi Yamamoto (ed.), *Higher Education Forum*, vol. 6, Research Institute for Higher Education-Hiroshima University, 2009, entre otras publicaciones.