

## INVESTIGACIÓN TEMÁTICA

### El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación

Lorenza Villa Lever\*

\* Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. CE:  
lorenza@servidor.unam.mx

#### **Resumen:**

*El propósito de este trabajo es analizar la importancia relativa de tres momentos cruciales en la vida de un académico. Se trata del ingreso, la permanencia o definitividad y la promoción. El análisis tendrá como punto central la identidad del académico como tal y se hará a partir de dos elementos: la institución universitaria y el trabajo profesional que desarrollan. El hilo conductor serán las percepciones de los sujetos sobre sí mismos y su trayectoria profesional, ubicada en el espacio temporal en el que se desarrollan laboralmente.*

*Aunque el trabajo parte de entrevistas individuales, no se pretende trabajar sobre identidades personales, sino sobre la identidad colectiva: la de los profesores de licenciatura de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPys) de la UNAM como académicos.*

#### **Abstract:**

*The core of this paper is the examination of the conditions of the rise of the academic profession in Mexico. This paper is based on a case study of the Political and Social Sciences Faculty of the National University of Mexico. The main research question is on three issues in the faculty's career: their first academic enrolment, their promotion and their tenure, related to the institutional context and policies and to the faculty's strategies at work.*

*The main axis of the paper is on the perceptions that faculties have around their own professional careers. The analysis is based on 18 interviews to faculty members.*

**Palabras clave:** académicos; carrera académica: ingreso, promoción y permanencia; México

**Key words:** Faculty; academic career: first academic enrolment, promotion and tenure, Mexico.

#### **Introducción**

El propósito de este trabajo es analizar la importancia relativa de tres momentos cruciales en la vida de un académico. Se trata del ingreso, la permanencia o definitividad y la promoción. El análisis tendrá como punto central la identidad del académico como tal y se hará a partir de dos elementos: la institución universitaria y

el trabajo profesional que desarrollan. El hilo conductor serán las percepciones de los sujetos sobre sí mismos y sobre su trayectoria profesional, ubicada en el espacio temporal en el que se desarrollan laboralmente.

Aunque el trabajo tiene como base entrevistas individuales,<sup>1</sup> no se pretende trabajar sobre identidades personales, sino sobre la identidad colectiva —como académicos—, en que se han ido formando dichos profesores. En otras palabras, el objetivo del trabajo es explicar las relaciones subjetivas, entre las maneras de pensar, hacer y sentir de ese grupo de académicos y su pertenencia a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

### **La identidad: un concepto clave**

De acuerdo con Giménez (mimeo:s/f), la identidad colectiva es el resultado de la manera en que los individuos se relacionan entre sí, dentro de un grupo o de un colectivo social; es la condición de emergencia de las identidades personales y es el resultado del carácter intersubjetivo de la identidad en la medida en la que, para distinguirse de los demás, debe también ser reconocida por los otros. Por lo tanto, la autoidentificación es condición para la unidad de la persona, misma que se apoya sobre la pertenencia a un grupo y sobre la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones.

Por otro lado, la identidad de la persona tiene un carácter pluridimensional, porque es el resultado de su inserción en numerosos círculos de pertenencia concéntricos. Generalmente el individuo desarrolla en los diferentes contextos las diversas dimensiones de su identidad, no obstante, en ciertos momentos es posible destacar una, de manera que eclipse o anule a las otras. Finalmente, es importante decir que la identidad es “un proceso activo y complejo, históricamente situado y resultante de conflictos y luchas”, por lo que las identidades surgen y se modifican con el transcurso del tiempo y en los distintos contextos.

Partimos de la idea que la filiación institucional es indispensable a la identidad de los académicos en dos sentidos: en primer lugar, en la medida en la que dibuja las características de las tareas que el profesor debe realizar como académico y la enmarca en normas y condiciones para acceder, desarrollarse y permanecer en ella. En segundo lugar por el grado de lealtad que los académicos desarrollan hacia la institución en la que laboran.

En el caso que nos ocupa, la universidad se va a enfocar hacia el trabajo de los académicos, identificándolos más como profesores o como investigadores, que como miembros de una disciplina (Ruscio, 1987), y el énfasis va a estar puesto en la docencia.

Es sabido que una característica muy importante de cualquier trabajo profesional es el valor que le dan quienes lo desarrollan. En general, un alto grado de valor implica un alto nivel de satisfacción, que puede derivarse de factores intrínsecos o extrínsecos al trabajo mismo. En ese sentido, este estudio parte de la hipótesis de que los profesores universitarios ingresaron como académicos por la oportunidad de trabajo que se les ofrecía y después decidieron seguir esa profesión por razones inherentes al trabajo mismo, es decir, su decisión estuvo orientada por las características propias de las tareas y por el tipo de trabajo que realizarían, más que

por factores extrínsecos. Es en la realización de dichas tareas, que los sujetos se insertarán en el proceso de ir forjando su identidad como académicos.

Por otro lado, como explican Thierney y Rhoads (1993), la identidad está estrechamente asociada con la socialización, la cual en el ámbito de la academia es un proceso con dos etapas:

*1) La socialización anticipatoria que ocurre mientras se estudia el posgrado y que tiene tres funciones:*

a) El individuo que adopta los valores del grupo al cual aspira pero al que no pertenece, la socialización anticipatoria puede ayudarlo a incorporarse a dicho grupo.

b) También le puede ayudar —una vez que ya es parte de él— a hacer los ajustes necesarios a nivel personal, que le permitan relacionarse con los miembros del grupo e incorporar como propios los valores y actitudes que conlleva el *ethos* al cual arribó.

c) Finalmente, cuando los nuevos miembros empiezan a interactuar con sus colegas, sus acciones, actitudes y maneras de responder ante las diversas situaciones que se presentan son importantes, en la medida en la que también reestructuran al grupo al cual van a pertenecer.

Si como explican Thierney y Rhoads, es durante los estudios de posgrado, cuando los estudiante anticipan los tipos de roles y de conductas que ellos deben tener con objeto de convertirse en académicos y cuando los estudiantes empiezan a adquirir los valores, las normas, las actitudes y las creencias asociadas con su disciplina y con la profesión en sí misma, ¿qué sucede cuando el sujeto es contratado como profesor aun antes de haber terminado su licenciatura? Si, como dicen los mismos autores, mientras los jóvenes estudiantes trabajan con sus profesores, observan e internalizan las normas de conducta para la investigación, así como sus bases, tales como la libertad académica y la revisión de pares, ¿es posible pensar que a dar clases también se aprende trabajando con los que enseñan, y que el contacto más o menos estrecho de una ayudantía, permite la internalización de las normas y los valores del docente?, o que ¿lo importante no es si el estudiante está en posgrado o en licenciatura, sino la relación con un profesor que le pueda enseñar al recién ingresado el oficio académico?

El trabajo sobre los académicos mexicanos (Gil *et al.*, 1994) relata la preponderancia de la docencia en las universidades mexicanas, habida cuenta de su orientación principal hacia la formación de profesionales. En ese sentido, los contextos del trabajo académico en México y en Estados Unidos son muy distintos. Thierney y Rhoads estudian a la academia estadounidense, en la que para ingresar se exigen, de tiempo atrás, los estudios doctorales y la actividad central del trabajo académico es la investigación. En México, y en particular en el caso que nos ocupa como se verá más adelante, se trata de la primera Escuela de Ciencias Sociales en el país y en Latinoamérica, cuyo objetivo explícito es formar profesionales. Por otro lado, cabe señalar que en la UNAM, la investigación se realiza en los institutos y la docencia en las escuelas y facultades. Esta separación es fundamental para entender que la antigua escuela, ahora FCPYS, contrate profesores cuya principal responsabilidad sea la docencia.

En todo caso, se puede concluir que, en cualquier circunstancia, el tiempo de los estudios es muy importante para los futuros académicos, en la medida en la que ayuda de manera significativa a la socialización de los estudiantes en los roles y expectativas asociadas con la vida académica. Es decir, la socialización empieza

previamente al primer día del empleo académico. El individuo aprende qué significa ser miembro de una profesión y disciplina durante sus estudios. La institución en la que estudia lo moldeará conforme sus normas y valores. Este aprendizaje será puesto a prueba una vez que el estudiante deja de serlo e inicie su vida laboral en la academia.

*2) La socialización organizacional, que incluye el ingreso y la permanencia*

a) El ingreso se refiere al momento en que el académico empieza a trabajar por primera vez en la institución y se pone en contacto con la cultura institucional. El contacto entre el presunto miembro académico y la cultura institucional —dicen los autores citados—, ocurre inicialmente durante el proceso de selección y reclutamiento; después viene un periodo de aprendizaje organizacional que ocurre tan pronto como el individuo empieza a trabajar. Pero, ¿cómo interviene el hecho de que el nuevo académico, estudiante de la misma escuela, conozca por este hecho la cultura institucional y sea invitado a trabajar en ella, como sucedió en muchas ocasiones a nuestros informantes?, ¿qué significa para los académicos y para su proceso identitario?

b) La fase de permanencia —dicen—, empieza después de que el individuo se ha instalado o situado en la organización. La etapa organizacional está inicialmente estructurada por el momento del reclutamiento (etapa de la socialización anticipatoria) que ha ayudado a formar los entendimientos y las respuestas de las tareas demandadas y los requerimientos de desempeño. Cabe señalar que en el caso de la facultad, el ingreso se dio, en la mayoría de los casos, por invitación. Se trataba en general de alumnos con un excelente desempeño a quienes se les veían amplias posibilidades de llegar a ser buenos académicos. La contratación formal era común que se hiciera describiendo el perfil del candidato para asegurar su ingreso, aun cuando se presentara alguien más al concurso que por estatuto debía ser abierto.

Cuando la socialización anticipatoria de un individuo es consistente con la cultura de la organización, el recién reclutado va a experimentar un proceso de socialización que afirmará las cualidades que trajo a la organización. Pero lo que aprendió puede no concordar con lo que finalmente va a encontrar como académico. Si los valores, creencias y normas del recién reclutado son vistas como inconsistentes con el *ethos* cultural de la institución, la organización tratará de modificar las cualidades del individuo.

Finalmente, concluyen nuestros autores, si el recién reclutado sobrevive al proceso inicial de ingreso y las experiencias que acompañan al hecho de ser un novicio, gradualmente se moverá hacia la fase de permanencia. En las universidades de los países desarrollados, los académicos jóvenes deben adquirir las habilidades requeridas para obtener la definitividad. La base o definitividad necesita ser socializada, se debe aprender a ser docente, al igual que se aprenden otro tipo de responsabilidades, como la de dirección, la de mando académico, etcétera.

Así, la socialización organizacional es un proceso de dos fases:

- a) El reclutamiento, antes de entrar a la institución y empezar a “aprender los modos” durante los primeros años de su vida académica y después expandir su rol organizacional.
- b) Cuando el joven escucha al viejo y lo ve actuar, es decir, con mucha frecuencia la socialización organizacional ocurre de manera informal.

En el caso que nos ocupa, a decir de los académicos de la FCPys, la socialización más importante parece haber sido la informal, aunque con matices y características propias. Es lo que el artículo se propone explicar.

### **Metodología**

Se eligió el caso cualitativo (Merriam: 1998), como estrategia que propicie la comprensión de los procesos de socialización e identificación de los académicos con su profesión, tomando en cuenta sus características, las del contexto institucional en que se desarrollan y las actividades laborales que desempeñan. Se trabaja con diversas categorías analíticas y se las relaciona con los procesos de socialización e identidad estudiados, haciendo énfasis en los procesos, a partir de la construcción que los académicos hacen de su realidad y de su mundo académico. En este tipo de investigación, el papel del investigador frente al informante —instrumento de la recopilación de los datos— es hacer accesibles las interpretaciones de la realidad a través de las observaciones y entrevistas que realiza. Con objeto de comprender las perspectivas de los sujetos participantes en el estudio, se diseñó una entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas, con base en cuatro núcleos principales o categorías analíticas: 1) la institución, para indagar sobre su influencia en la conformación de las características de los académicos (Clark, 1991; Villa Lever, 1993 y 1996); 2) la situación laboral, particularmente referidos a los procesos de ingreso, promoción y permanencia (Thierney & Rhoads, 1993; Clark, 1987); 3) la docencia como una actividad central de la profesión académica (Villa Lever, 1993 y 1996); y 4) las percepciones de los académicos sobre su profesión (Giménez:s/f; Thierney y Rhoads, 1993; Dubar, 2000).<sup>2</sup>

En la medida en la que se trata de un estudio de caso cualitativo, se trabajó sobre algunas condiciones que permitan reforzar la validez y confiabilidad del trabajo y aun la posibilidad de que sea generalizable: a) se plantearon los elementos teóricos que están detrás del estudio y se definieron las bases sobre las cuales se seleccionaron los informantes clave; b) se trianguló la información utilizando diferentes caminos para la recolección de datos: entrevistas, consultas bibliográficas, documentales y estadísticas, sobre la historia de la FCPys, sus normas, reglamentos y tradiciones académicas; c) se explica la manera en la que se llegó a los resultados y a las categorías analíticas utilizadas, con objeto de permitir al lector ver qué tan cercana es la situación descrita en la investigación y qué tan típico es el proceso expuesto, comparado con otros en contextos similares.

### **El universo de la investigación: la FCPys de la UNAM y sus académicos**

¿Por qué elegir a la FCPys<sup>3</sup> de la UNAM como caso para estudiar la carrera académica? Específicamente porque tiene dos características. Es la primera en su tipo en América Latina. Fue fundada en 1951, más o menos al mismo tiempo en que surgen los primeros centros de estudios aplicados a la Ciencia Política en Europa. La finalidad principal de la Escuela era la de profesionalizar el estudio de las ciencias sociales y políticas, iniciando sus cursos con catedráticos especialistas en derecho, para quienes dar clases en la universidad era, sobre todo, signo de prestigio (Ludlow, 1984: 103-108).

En segundo lugar porque los años cincuenta fueron los últimos de la universidad tradicional, pequeña y atendida por catedráticos (Brunner, 1987), mientras que la

ENCPYS se ve enfrentada a dos retos importantes: la carencia de profesores con el perfil idóneo para enseñar en la Escuela y la expansión creciente de su matrícula.

Es interesante documentar el crecimiento vertiginoso de la Escuela, que no escapa a las tendencias generales de crecimiento de la educación superior en México. En 1952<sup>4</sup> contaba con 26 catedráticos y 258 alumnos; en 1961 tenía 400% más docentes, es decir, 104 profesores, todos de asignatura y 620 alumnos; en 1971 albergaba una planta académica con poco más del doble de profesores que diez años antes (226), de los cuales el 8% era de tiempo completo, así como a 2 mil 640 estudiantes; en 1981 el número de maestros había ascendido a 832, de ellos casi el 15% eran de tiempo completo, y la Facultad tenía 7 mil 263 discípulos<sup>5</sup> (*Agenda estadística*, UNAM, 1952, 1961, 1971, 1981).

El crecimiento de la planta de profesores de la ENCPYS estuvo dirigida a satisfacer la atención a la demanda, en un ambiente en el que no era pensable poner límites al acceso de los jóvenes a la UNAM, debiendo atenderla en la medida y el momento en que se presentaba. Este crecimiento vertiginoso y la decisión política de atender a toda la demanda de la manera que fuera, van a imprimir un sello característico a las maneras de iniciarse.

Con respecto a las características de los 18 académicos entrevistados entre enero y febrero de 1997, cabe señalar que doce tenían la categoría de Titular y seis eran Asociados. Once tenían un contrato definitivo o de por vida en la FCPYS y los demás eran interinos. El de mayor antigüedad ingresó en 1965 y el más reciente lo hizo en 1983, es decir, trabajaremos con académicos que tienen entre 14 y 32 años de laborar en la Facultad. De ellos cuatro profesores ingresaron en los años sesenta; ocho en los setenta y seis en los ochenta. Nueve de los académicos son hijos de padres con una profesión liberal. Los demás fueron hijos de comerciantes, un panadero, un empresario, otro militar y uno más maestro normalista. Las madres de los académicos entrevistados son amas de casa. Tres de ellas fueron normalistas, otra más, empleada. La mayoría de los entrevistados tiene doctorado, o son candidatos a doctor.<sup>6</sup> Sólo dos tienen como máximo grado de estudios la maestría y dos más son candidatos a maestría. Más o menos la mitad de los académicos del estudio han trabajado temporalmente en otra institución de educación superior, pero todos los entrevistados se iniciaron como académicos en la Facultad.

**El ingreso: estrategia individual para tener un empleo y completar la formación**

Una de las características principales de los profesores de carrera de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM es su relativa juventud. La mayoría no sobrepasa los 50 años de edad, lo que quiere decir que tienen aún 20 años de trabajo productivo por delante, si se toma en cuenta que la edad de jubilación de la universidad es a los setenta años.

Si durante mucho tiempo los profesores universitarios fueron reclutados entre los profesionistas más exitosos, el rápido crecimiento de la matrícula modificó los caminos tradicionales de contratación con el objeto de responder a la creciente demanda, contratando a jóvenes, alumnos avanzados de licenciatura o a recién egresados de ella, con muy poca o ninguna experiencia profesional.

Si se toma en cuenta la edad a la que ingresaron los profesores entrevistados, se puede hablar de carreras académicas muy largas. La gran mayoría ingresó entre los 21 y los 27 años de edad; después de los 35, muy pocos lo hicieron.

Si analizamos lo que dicen los académicos entrevistados sobre su incorporación como profesores a la Escuela, encontramos evidencias de que la respuesta a la

demanda fue una tendencia muy fuerte, pero que al mismo tiempo hubo estrategias personales e institucionales orientadas a su formación.

Al igual que la mayoría de los académicos mexicanos (Gil *et. al.*, 1994), los de la Facultad tienen su primer contrato académico a muy temprana edad. Los primeros contactos de la mayoría de los actuales profesores, con el trabajo académico, se dieron cuando su proceso de formación profesional apenas empezaba: estaban egresando de la licenciatura o aún eran alumnos. Pero, además, la fuente principal de reclutamiento fue la misma Facultad, pasando casi sin mediación de alumnos a un nombramiento académico. De hecho, para casi todos los entrevistados, el trabajo en la Facultad fue el primero y continúan en él.

Por otro lado, a diferencia de los resultados obtenidos en el estudio sobre los académicos mexicanos citado, en éste, dos terceras partes de los entrevistados son hijos de padre universitario.

En otras palabras, además de pertenecer a esa élite social que tuvieron acceso a la universidad cuando muy pocos la alcanzaban, son herederos de un capital cultural del que la mayoría de mexicanos adolecía. Además, tuvieron a su favor los antecedentes familiares que les permiten inaugurar, no sólo el mercado laboral en la academia sino, sobre todo, el de las disciplinas sociales y políticas, cuya inserción laboral era poco conocida y, en esa medida, quizás incierta. Esto último promueve en la Facultad la idea de que se está frente a un proyecto de gran valor que será para la comunidad y que requiere de su compromiso. De tal manera que “pertenecer a dicho proyecto” daba, de algún modo, sentido al trabajo.

Desde otra perspectiva, hay consenso entre los profesores entrevistados respecto a la idea de que su ingreso a la academia no fue una decisión racional, pensada y preparada, sino más bien el fruto de las circunstancias institucionales —en el momento de la sobreoferta de plazas, que se les presentó como una oportunidad de laboral— que les posibilitara terminar sus estudios, continuar actualizándose y no perder el contacto con los profesores y con la universidad, aspectos que consideraban un valor importante.<sup>7</sup>

En concordancia con la edad y la formación de los jóvenes profesores contratados en la Facultad, éstos inician su trabajo universitario en las categorías más bajas de la jerarquía académica, como ayudantes de profesor, de investigador o como becarios, y sólo en algunos como profesor de asignatura para dar una clase. Son muy pocos los que llegan con la categoría de profesor asociado y nadie como profesor titular.<sup>8</sup>

Los académicos entrevistados afirman que las actividades en el primer contrato eran de apoyo. Las ayudantías y las becas suponían preparar el material necesario para las clases del titular y realizar tareas relacionadas con la investigación, como hacer fichas, buscar bibliografía o labores técnicas; incluían también, cierto trabajo de apoyo administrativo y, en algunas ocasiones, preparar e impartir alguna clase. Aunque la responsabilidad recaía en el profesor o en el investigador que pedía los trabajos específicos al ayudante, los entrevistados consideran que es en ese trabajo —como ayudantes o becarios— donde empezaron a aprender el oficio académico. En general se ocupaban de tiempo parcial y los combinaban con sus estudios o su tesis.

En contraste con la investigación sobre los académicos mexicanos (Gil *et.al.*, 1994), un buen número de quienes laboran como profesores de tiempo completo en la FCPYS, tuvieron quien los dirigiera en su primer contacto con el trabajo académico. El testimonio de los entrevistados no permite concluir que el ingreso —independientemente de la época en que haya sucedido— los hubiera colocado inmediatamente como profesores frente a un grupo. Su primera experiencia les permitió acercarse gradualmente al trabajo y estuvo acompañada y dirigida por alguien que ya tenía el nombramiento, es decir, la experiencia. Consideran que fue fundamental el ejemplo de los profesores o investigadores con quienes trabajaron y realizaron su tesis de licenciatura, tanto en su decisión de seguir en la academia, como en su futuro desarrollo profesional.

La docencia significó para los profesores entrevistados la actividad central de su desarrollo profesional. Con ella se identificaron como académicos, en distintos momentos de su trayectoria, pero en general coinciden con las percepciones de algunos profesores que las expresaban diciendo:

Me identifiqué o sentí por primera vez un académico cuando debí enfrentar un grupo de jóvenes y paulatinamente, me di cuenta de que la responsabilidad que había adquirido no sólo consistía en transmitir conocimientos sino, sobre todo, en formar profesionales.

Cuando me di cuenta que la responsabilidad que tengo es tan grande como la de un médico o un ingeniero. Estamos formando personas. Una mala orientación puede ser contraproducente. Una buena, puede ser muy positiva. Esto no se ve inmediatamente. Por eso, el vínculo profesor-alumno es muy importante.

Me sentí parte del personal académico después del concurso, cuando tuve la obligación de dar un curso y por lo tanto también el derecho. Antes —desde estudiante y como técnico académico— “me daban chance”, pero no tenía derecho de dar clase. Nunca me lo negaron, pero yo sentía que no me correspondía

Pero aunque el ejemplo los motivaba, una vez que debieron enseñar en el aula, también constataron que la docencia es una actividad muy solitaria.

Aprendimos a dar clases solos, en la medida en la que no recibimos una enseñanza explícita, sino indirecta, por imitación, con el ejemplo de muchos profesores y escuchando a los colegas. Aprendimos de nuestros errores sobre la marcha, en el salón de clases.

En su opinión los cursos de didáctica que les ofrecía la Facultad, ayudaban, pero no eran suficientes:

El método y la disciplina necesarias para ser un buen docente se aprende con la práctica, enfrentando problemas concretos. Cada profesor debe forjarse a sí mismo. Nadie te va a dar la habilidad de enseñar, ni el método de trabajo, cada quién debe adquirirlo. Esa es una tarea personal, que se aprende poco a poco. Nadie te forma como maestro, es más un esfuerzo personal.

Aunque la docencia es también una meta institucional —opinan— la universidad no pone los medios para lograrla, lo deja al esfuerzo e iniciativa de cada individuo.

Sin embargo, si analizamos la historia de la Facultad constatamos que ha tenido una preocupación constante y añeja para formar a sus académicos. A través del tiempo desplegó diversas estrategias orientadas a formarlos disciplinariamente a través de ciclos de conferencias, “centros de estudios”, “cursos de invierno y de verano” o “grupos de estudio dirigidos o grupos piloto”. También puso en marcha cursos orientados a ayudar a los profesores a mejorar sus clases a través del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).



Otra política importante de la dependencia fue el apoyo a diversos profesores con becas para que estudiaran un posgrado en el extranjero, medida que se fortaleció al crearse la División de Estudios de Posgrado en 1968, en la que muchos de los actuales profesores han cursado su maestría y su doctorado.<sup>9</sup>

En fin, trabajar como profesor en la Facultad, aunque suponía mucho esfuerzo individual, también era —como muchos lo expresaron al hablar de las razones de su ingreso— no sólo la oportunidad de trabajar sino también, “una posibilidad muy real de formarse académicamente”. En ese sentido, su ingreso a la FCPys puede ser visto como una estrategia tanto individual de empleo y de formación, como una institucional para consolidar a su planta académica. El hecho es que algunos profesores entrevistados consideran que el resultado a mediano plazo de esa política fue su decisión de dedicarse profesionalmente a la academia.

#### **La definitividad no significa consolidación académica**

En la FCPys, como en toda la UNAM, la obtención de la definitividad es, por ley, un derecho laboral que el académico puede solicitar una vez que haya pasado tres años con la misma categoría y nivel, sin importar cual sea, y ser evaluado positivamente por los cuerpos colegiados. La definitividad no está asociada, como en Estados Unidos y Europa, a la consolidación académica. Es posible adquirirla tanto como profesor de asignatura como en cualquiera de las categorías de tiempo completo.<sup>10</sup> Actualmente, algunos de los entrevistados siguen siendo interinos, a pesar de que todos ellos son profesores de carrera de la Facultad desde hace muchos años, como profesor asociado. No han pedido la definitividad por diversas razones: “quiero estar a la altura de la preparación que se me pide”; “el trabajo administrativo que desempeñaba en la Facultad no me daba tiempo de juntar los papeles”; “la docencia no es mi vida, la cual está formada de muchas partes”; “la definitividad no significa nada en términos del trabajo: ni se pierde el empleo, ni se mejora la calidad de la docencia”.

De cualquier modo, y no obstante las excepciones, la mayoría de los académicos han pedido la definitividad, porque además de significar el derecho al trabajo vitalicio, ven en ella un paso más en su trayectoria laboral y de formación.

#### **La promoción académica**

La legislación universitaria<sup>11</sup> señala los requisitos precisos para alcanzar cada categoría y nivel académico, entre los que se encuentran: escolaridad, experiencia en docencia, investigación y publicaciones, trabajo administrativo en la institución y labor profesional fuera de ella. Los requisitos mejor valorados por la institución son la escolaridad y la experiencia docente en sus propias aulas.

Durante mucho tiempo, en las décadas de los años sesenta y setenta no parecía importante promoverse. Sin embargo, como los mismos profesores explican, es a partir de las políticas orientadas a promover la productividad, la diferenciación salarial y el reconocimiento al desempeño,<sup>12</sup> que se interesaron en ser promovidos. Ahora, explican:

Es importante tener la categoría de titular, pues permite el acceso a los financiamientos para investigación tanto de la universidad como de fuera de ella, a la coordinación de grupos de trabajo y a la posibilidad de obtener un puntaje alto al concursar por los estímulos académicos institucionales, lo que se traduce en un complemento monetario que aumenta el salario.

Actualmente, los profesores de la Facultad perciben el paso ascendente de una categoría o nivel al siguiente como positivo, en la medida en que el ascenso mide y reconoce el nivel de preparación y el desempeño académico. La categoría académica a la cual se pertenece habla de la trayectoria y del estatus profesional de los individuos, diferenciándolos.

Los ascensos y una categoría alta legitiman el trabajo realizado y dan derecho a ciertas tareas —que suponen experiencia académica, conocimiento acumulado y una escolaridad alta—, como dirigir tesis, ser sinodal en exámenes profesionales de posgrado, hacer investigación o coordinar grupos de trabajo.

A pesar de lo anterior, los profesores consideran que la promoción no ha significado un cambio cualitativo en su trabajo. En la medida en que el *Estatuto del personal académico* es poco exigente con la labor cotidiana se acumulan, de manera natural, los requisitos necesarios para ascender.

Los académicos son conscientes de que el trabajo se va construyendo poco a poco, fruto de la disciplina del quehacer diario. En ese sentido, se perciben como profesionales que cumplen satisfactoriamente sus responsabilidades, por lo que los procesos de promoción no representan para ellos mayores dificultades. Es, desde esa perspectiva, que el paso ascendente en la jerarquía académica tampoco les supone un cambio cualitativo en el trabajo:

El quehacer cotidiano es suficiente, porque los requisitos académicos para promoverse son acumulativos y poco exigentes. Más bien parecería que lo más importante es haber cumplido tres años en una categoría para poder pasar a la siguiente.

## **Conclusiones**

La carrera académica parece desarrollarse entre una serie de tensiones que le van dando forma: se trata de una élite —la de los que acceden a los códigos del saber a través de la universidad— que se ve enfrentada a enseñar antes de completar su propia formación académica. Son pioneros porque recrean un quehacer profesional en las disciplinas sociales, que se va haciendo junto con ellos. Como élite protagónica vive su profesión en medio de una fuerte indiferenciación institucional que los desalienta a seguir adelante; se debaten entre las cómodas exigencias de la normatividad —que hacen inútil la necesidad del desarrollo profesional y la promoción laboral— y el decidido apoyo institucional para completar su formación. Cuando iniciaron, hubo quien los orientara y todavía ahora valoran el ejemplo y los consejos recibidos, sin embargo, conciben la docencia como un trabajo solitario, en la medida en que supone el aprendizaje de capacidades y destrezas individuales que se adquieren con base en el trabajo personal.

No obstante tales tensiones, su incorporación al mercado académico, cuando son muy jóvenes, les permite formarse. El logro del empleo definitivo, además de una

seguridad económica a futuro, les brinda la posibilidad de promoverse con base en el ritmo del trabajo personal. Los profesores entrevistados perciben que actualmente la docencia está muy desprestigiada y, sin embargo, la reconocen como la actividad que les permitió identificarse de manera plena con la vida académica, al tomar conciencia de la responsabilidad que supone formar a otros, a partir de las capacidades personales para transmitir conocimientos, es decir para enseñar.

### Notas

<sup>1</sup> Entre enero y febrero de 1997 se hicieron 18 entrevistas individuales, semiestructuradas, a profesores de licenciatura de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, con diferentes características: contrato de tiempo completo, ingreso a la Facultad en distintos años, adscritos a las carreras de Sociología, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, categoría de titular y/o de asociado, estudios de maestría y/o doctorado, con dedicación exclusiva a la docencia y/o también a la investigación. En este artículo se trabajará con el conjunto de entrevistas. Sus percepciones sobre su ingreso, permanencia y promociones —núcleo de este trabajo—, no dependen de su categoría actual y, al parecer, tampoco de la época en la que ingresaron a la Facultad. Más bien se parte de que es el esfuerzo personal y el *ethos* institucional, encuadrado por la poco exigente normatividad expresada en el Estatuto del Personal Académico y, en menor medida, las acciones de la FCPYS para formar a su personal, los elementos más importantes que han definido la manera en que los profesores perciben su carrera académica a partir de los tres momentos estudiados.

<sup>2</sup> Este artículo es sólo una parte de un trabajo más amplio que no está publicado y cuyo título es “Identidad y carrera académica”. En razón de ello estas categorías se trabajarán, como se dijo desde el principio, teniendo como punto de referencia central los procesos de ingreso, permanencia y promoción.

<sup>3</sup> La Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales se convierte en Facultad en 1968 cuando se abre el posgrado. Para este artículo nos referiremos indistintamente a ella como Escuela o Facultad para tener más fluidez en el lenguaje.

<sup>4</sup> Los primeros datos estadísticos sobre la Escuela se refieren al año 1952.

<sup>5</sup> Se usa el dato de 1981 porque la institución no publicó la estadística correspondiente al año de 1983.

<sup>6</sup> Eran siete doctorantes y siete doctores.

<sup>7</sup> Entre 1961 y 1971, la Escuela Nacional de Ciencias Políticas se convierte en Facultad, pero es todavía una institución pequeña que alberga, sobre todo, a profesores de asignatura, aunque ya hay algunos de tiempo completo. Entre 1972 y 1979 se da la gran expansión de la matrícula universitaria y el número de docentes y de alumnos se duplica. Entre 1980 y 1983 la planta docente vuelve a incrementarse casi al doble, en lo que parece ser la culminación de una larga etapa de crecimiento sin orden. A partir de 1984 las circunstancias empezarán a cambiar, debido a la introducción de la evaluación como política pública, con la creación del SNI.

<sup>8</sup> Para ver los requisitos de ingreso a las diferentes categorías y niveles académicos se puede consultar el *Estatuto del personal académico de la UNAM*, así como los *Instructivos de dictaminación para el ingreso y promoción del personal académico de la FCPYS de la UNAM*.

<sup>9</sup> Para ampliar esta información se puede consultar Colmenero (1991).

<sup>10</sup> Es interesante señalar que el procedimiento para el ingreso es mediante un concurso de oposición abierto y público y la promoción y la definitividad se dictaminan mediante uno cerrado.

<sup>11</sup> Consultar el *Estatuto del personal académico de la UNAM*, artículo 78 y siguientes.

<sup>12</sup> A partir de 1984 se introduce en México la evaluación del trabajo académico como una política pública —en un principio dirigida sólo a los investigadores, a través del SNI—, la cual va a tener una influencia importante en la manera de valorarlo y percibirlo. En esta investigación se trabaja con profesores que ingresaron antes de que existiera este tipo de evaluación, lo que en buena medida explica que antes de esta política hubiera desinterés en la promoción académica formal.

### Referencias bibliográficas

*Agenda Estadística*, 1952, 1961, 1971, 1981, UNAM.

Brunner, J.J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*, México: UAM-A/SEP.

Clark, B (1987). *The life academic small worlds, different worlds*, New Jersey: The Carnegie Foundation for the advancement of teaching.

Clark, B (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Nueva Imagen/Universidad Futura.

Colmenero, S (1991). *“Historia, presencia y conciencia. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-1991”*, México: FCPYS-UNAM.

Dubar, C. (2000). *“La crise des identités. L'interprétation d'une mutation”*, Francia: PUF.

*Estatuto del personal académico de la UNAM*, (1990). México: UNAM.

Gil Antón; (director), et al (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos, México: UAM-A.

Giménez, G. (s/f). “Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa”, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, mimeografiado..

Ludlow, L (1984). “33 años de historia de la FCPYS”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, año XXX, nueva época, enero-junio 1984, núms. 115-116, México: FCPYS-UNAM.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and expanded from Case Study Research in Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ruscio, P. K. (1987). “Many sectors, many professions”, en: Clark, B., *The Academic Profession, National, Disciplinary, and Institutional Settings*, California: University of California Press.

Tierney, W.G. & Rhoads, R.A. (1993). “Enhancing promotion, tenure and beyond. Faculty socialization as a cultural process” en *Higher education report núm. 6*, ASHE-ERIC.

Villa Lever, L (1993). “Los académicos de la Universidad de Guadalajara (1987)”, en *Cuadernos de difusión científica*, núm. 35, México: U de G.

Villa Lever, L (1996) "Los tipos de académico. Los docentes, los investigadores y los gestores", en *Revista Mexicana de Sociología*, año LVIII, núm. 1, enero-marzo, México: UNAM/IIS.

*Recepción del artículo:* 4 de julio de 2000

*Aceptado:* 21 de septiembre de 2000