

# RÉPLICA A UN SIGLO BUSCANDO DOCTORES... ¡Y YA LOS ENCONTRAMOS!

MANUEL GIL ANTÓN.

## ¿Hallar lo que se *quiere* hallar? La memoria es flaca...

“...si no podemos medir lo que es valioso (en la educación superior)  
acabaremos por valorar lo que es medible”  
(Birnbau, 2000:193-205)<sup>1</sup>

En el mes de mayo de 2006, recibí de parte del director de la *Revista de la Educación Superior*, previo acuerdo con Guillermo Aguilar, para responder a sus objeciones, el texto “Un siglo buscando doctores”..... ¡Y YA LOS ENCONTRAMOS!

Procuraré, de forma precisa, refutar sus consideraciones dado que su escrito está dedicado, expresamente, al análisis crítico de un artículo del cual soy autor. No responderé a cada una de sus aseveraciones, sino a las que considero más importantes para esclarecer nuestras diferencias en la evaluación de una política para la educación mexicana de la importancia del Promep<sup>2</sup>.

1.- Aprecio, en primer lugar, que Aguilar haya prestado atención, y dedicado largo tiempo, al estudio de mi añeja contribución: no siempre –casi nunca– los responsables de coordinar un programa de política pública se toman el tiempo de leer a los que piensan distinto y mucho menos a expresar de manera pública sus desacuerdos y entablar una controversia. Bienvenida<sup>3</sup>.

En segundo lugar, también quedo agradecido con él pues me llevó a releer mi artículo, lo cual fue una experiencia interesante: me pareció sostenible su argumentación en ese entonces, y ahora. (Este es un juicio subjetivo, sin duda).

No puedo dejar pasar, sin embargo, una breve nota discordante: ojalá hubiese ocurrido el debate antes. Nos separan seis años de su publicación. ¿Valdrá, en este

---

<sup>1</sup> Debo el hallazgo de esta aguda advertencia a Rollin Kent, quien en su estudio *Recepción de las Políticas Públicas de Educación Superior: el PIFI y el PIFOP*, editado por la ANUIES en 2005, la rescata y proviene de su profundo estudio de la obra de Birnbau, que será citado en la sección de bibliografía en esta respuesta a Aguilar (2006).

<sup>2</sup> Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior –con tal título aparece en el Número 101 de la *Revista de la Educación Superior*, enero–marzo, 1997. Puede ser consultado vía electrónica en la siguiente dirección: [www.anui.es.mx](http://www.anui.es.mx), en la sección de publicaciones.

<sup>3</sup> El Dr. Guillermo Aguilar fue Coordinador Académico del PROMEP en el periodo 2001- 2003.

caso, la frase: más vale tarde que nunca? Francamente no lo sé. Quizá. En todo caso la demora no fue responsabilidad mía.

2.- Aprendí de mis mejores maestros que la forma más sencilla –pero estéril– de hacer una crítica a los argumentos de otra persona, consiste en reducirlos a una caricatura, proceder a arrugar el papel y enviarlo al bote de la basura. Listo. Considero que, al sacar de contexto algunas de mis aseveraciones e, incluso, inferir que la finalidad de mi texto era “...la muy clara intención de descalificar al Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)...” Aguilar tiende a esa manera, tan frecuente, de realizar una (supuesta) crítica.

¿Con qué derecho, o conocimiento de causa, Aguilar afirma saber mis intenciones o finalidades? Es un juicio de valor y un término de calificación –para emplear sus palabras en el resumen– “sin la correspondiente y obligatoria definición precisa de ellos”. Evaluar la factibilidad de un Programa de política académica no es descalificarlo: es parte del trabajo de un estudioso de la educación superior en México.

La respuesta a su controversia, entonces, resulta difícil, pues no se centra en la lógica general que sustenta el argumento, e invade, de manera inapropiada, a mi juicio, el ámbito de las intenciones de la persona, no reduciendo el alcance de sus objeciones, como a mi entender ha de hacerse, a las ideas y evidencia expuestas: estaré siempre abierto a considerar, de manera ponderada y seria las objeciones que a mis trabajos se hagan, pero no confundiré a los argumentos con la persona que los enuncia. Mis respetos, de antemano, para Aguilar, y lamento la confusión de planos –entre las ideas que expongo a consideración del lector y su claridad meridiana en asegurar mis finalidades.

3.- La intención de comparar la experiencia de conferir grados de doctor al por mayor, en 1910, al inaugurarse la Universidad Nacional y la prisa del Promep al fin del siglo XX, no era identificar (hacer idénticos) sus procedimientos. Así lo afirmo en mi colaboración. En lo que sí son gemelos –“a pesar de la enorme distancia”– es en contar como referente o modelo a una institución externa, Berkeley, según el testimonio histórico en un caso, y las palabras del Señor Subsecretario de la entonces SESIC cuando convocó, al Área de Sociología de las Universidades del Departamento de Sociología en la Unidad Azcapotzalco de la UAM, para presentarnos el programa y “escuchar” nuestros comentarios<sup>4</sup>.

4.- No es válido, como postula Aguilar, equiparar el proceso mediante el cual se otorgan doctorados *Honoris Causa* en nuestros días, con lo sucedido en 1910. Se trata de procedimientos radicalmente distintos.

---

<sup>4</sup> Por cierto, nos pidió un diálogo. Llegamos puntuales. Expuso, sin parar, durante más de dos horas sus convicciones –a nuestro entender falaces, como relato en el artículo– y al terminar su monólogo e intentar nosotros hacer uso de la palabra, nos interrumpió. “Se me ha hecho tarde, me tengo que ir. Los dejo en buenas manos...” El Dr. Fernando del Río, muy amable, nos convidó a un café en el Sanborns de Tlalpan, cerca de las oficinas de San Fernando. El café de ese establecimiento siempre ha sido malo (este es otro juicio subjetivo, sin duda) pero en esa ocasión me pareció intragable. (Tal vez no esté de más aclarar a los lectores que sigo siendo profesor de la UAM, ahora en el Departamento de Sociología de la UAM Iztapalapa).

5.- En ese entonces, para analizar el Programa y redactar mi trabajo, estudié la versión en curso de los planteamientos del Promep, publicada en la *Revista de la Educación Superior* ya referida. No había otra<sup>5</sup>. Para evitar que la controversia derive en una especie de puja entre aceptar (o creer) en las palabras de Aguilar y las de este escritor –su palabra o la mía– incluiré a continuación, de manera textual, las metas que establecieron los autores del Programa:

## V. ESTIMACIÓN DE METAS GLOBALES

Dado que el ejercicio de planeación por institución y por sus dependencias es la primera acción del Promep, las metas específicas del mismo programa para los plazos 1996-2000 y 2001-2006 serán resultado de armonizar dicha planeación con los lineamientos del Programa de Desarrollo Educativo y con los demás criterios que de éste emanen

### V.A. Metas globales de formación de profesores

Con base en los criterios descritos para los cuerpos académicos en este documento, y a partir de valores estimados de las variables, que incorporan los señalamientos del PDE, se puede hacer una estimación global de las metas que corresponden a las acciones de formación e incorporación de profesores. No debe olvidarse, sin embargo, que estas acciones deberán reflejarse en una mejora de la calidad de la enseñanza en las IES.

Las metas estimadas representan un efecto significativo sobre el perfil actual del profesorado en el conjunto de las IES consideradas: ***las instituciones públicas del Sector de Educación excepto las normales***<sup>6</sup>. Para el año 2006 y considerando un crecimiento de la matrícula a la misma tasa que se prevé para 1996-2000 en el PDE se obtiene que:

1. La proporción media de PTC sería más del doble: pasaría de 31% a 70%.
2. La proporción de PTC con doctorado se duplicaría para llegar al 22%.
3. El resto de los PTC tendrían maestría o especialización docente en ES.
4. El cociente medio A/PTC se reduciría de 29 a 22. (RES, 1977)

Es preciso hacer notar que, en ese entonces –hace nueve años– el Promep concebía sus metas para todas las instituciones de educación superior públicas, no sólo las Universidades Públicas Estatales (UPES). Conviene refrescar la memoria e incluir no sólo la expresión de las metas, sino un cuadro proveniente de los anexos en ese entonces publicado.

<sup>5</sup> Es lógico que un trabajo como el que llevé a cabo implicara algunos meses para generar la estructura adecuada; otro lapso en su redacción hasta la versión final; el envío a la Revista y el consecuente periodo dedicado a su dictamen y el posterior, necesario, para encontrar espacio disponible en ella para su aparición. Hasta la versión final, y las enmiendas que me hicieron llegar los árbitros e incluí, no fue del conocimiento público otra versión del Promep. Cuando Aguilar señala que varias reapiestas a mis preguntas están al alcance del público en la página del Promep, desde el año 2002, no toma en cuenta que en 1999 no me era posible, ni modo, conocerlas. Es una pena pero así es la vida: va año tras año...

<sup>6</sup> Las itálicas y negritas no provienen del original sino de mi interés en destacar un aspecto importante en mi análisis en ese entonces.

**Cuadro 2**

**Profesorado y atención a los estudiantes en las IES (1994-95)\*. A: número de alumnos; P: número de profesores; PA: profesores de asignatura; PMT: profesores de medio tiempo; PTC: profesores de tiempo completo; todos en miles**

| <i>IES</i>                                     | <i>A</i> | <i>P</i>     | <i>PA</i>   | <i>PMT</i> | <i>PTC</i> | <i>A/P</i> | <i>A/PTC</i> |
|--|----------|--------------|-------------|------------|------------|------------|--------------|
| <i>Subsistema universitario SEP</i>            | 749.1    | 79.3         | 49.8        | 5.0        | 24.5       | 9.4        | 30.6         |
| <i>Subsistema tecnológico SEP</i>              | 213      | 19.6         | 6.2         | 2.8        | 10.6       | 10.9       | 20.1         |
| <i>Centros de posgrado e investigación SEP</i> | 2.2      | 1.2          | 0.1         | 0.02       | 1.1        | 1.8        | 2.0          |
| <i>Universidades tecnológicas</i>              | 5.0      | 0.6          | 0.3         | 0.1        | 0.2        | 8.3        | 25.0         |
| <i>Otras IES públicas</i>                      | 25       | 5.2          | 2.1         | 0.6        | 2.5        | 4.8        | 10.0         |
| <b>Subtotal</b>                                | 994.3    | <b>105.9</b> | <b>58.5</b> | <b>8.5</b> | 38.9       | 9.4        | 25.6         |
| <i>IES particulares</i>                        | 292.8    | 37.7         | 29.6        | 2.9        | 5.2        | 7.8        | 56.3         |
| <i>Normales</i>                                | 139      | 12.9         | 8.0         | 2.0        | 2.9        | 10.8       | 47.9         |
| <i>Total</i>                                   | 1 426.1  | 156.5        | 96.1        | 13.4       | 47.0       | 9.1        | 30.3         |

Fuente: Base de datos de ANUIES, 1995, y Coordinación General de Universidades Tecnológicas.

En el Cuadro 2 he puesto en negritas el subtotal que, en el sol de ese ayer, conformaba al conjunto del profesorado en el Subsistema Público excluidas las Normales. Como en la información original se ofrecen los datos en números absolutos, me permito realizar el cálculo de las proporciones del subtotal ya señalado<sup>7</sup>:

**Cuadro 1**  
**Subsistema Público (sin Normales) 1994-1995**

|                                | <b>Absolutos</b> | <b>Relativos</b> |
|--------------------------------|------------------|------------------|
| <b>Total de Profesores</b>     | <b>105,900</b>   | <b>100%</b>      |
| Profesores de asignatura:      | 58,500           | <b>55%</b>       |
| Profesores de medio tiempo:    | 8,500            | <b>8%</b>        |
| Profesores de tiempo completo: | 38,900           | <b>37%</b>       |

Fuente: Cuadro 2.

Lo que sobresale de inmediato es que la primera meta: incrementar la proporción media de PTC del 31 al 70% no es consistente con los datos del cuadro: en ese entonces, haciendo una simple “regla de tres”, la proporción de PTC, en el subsistema público sin normales (insisto) era del 37% - no del 31% - en el ciclo 94/95. ¿Será que el cálculo es sobre el total del profesorado nacional? Veamos: 96,100 eran profesores de asignatura, y el total nacional: 156,500. Resultado: 61%. Falla

<sup>7</sup> El lector puede hacer, sin mayor dificultad, los cálculos de las proporciones por renglón, esto es, por tipo de instituciones. No lo expongo aquí en aras de ahorrar espacio.

por 10 puntos, ¿habrán incluido a los contratados de medio tiempo? Parece que sí. Para despejar el asunto, veamos el lado de los tiempos completos: en todo México, en ese ciclo, eran PTC 47,000. La proporción nacional, entonces: 30%. Ya es una mejor aproximación, pero vaya manera de batallar con las cifras, siempre, en nuestro país... Y resulta, al menos, poco afortunado, decir que cambiará una proporción en el subsistema público –sin contar a las normales y las particulares– y luego tomar las proporciones incluyéndolas. Se podrá considerar este ejercicio quisquilloso, pero a mi entender no es baladí: de una fuente a otra se suelen perder 500 instituciones de educación superior; no hay claridad en si se consideran instituciones, planteles o edificios, y para colmo de males, luego de cinco años –del 2000 al 2005– como ha mostrado Roberto Rodríguez (Campus Milenio, 2006), el grupo de edad que se toma como base para calcular la cobertura en educación superior ¡no ha crecido casi nada, o bien, ha disminuido, quebrando toda lógica demográfica!<sup>8</sup>.

6.- Mientras no exista un sistema público, accesible y claro de las cifras del sistema de la educación superior, andamos a oscuras, sobre todo los investigadores: “esos datos no son reales” suelen afirmar los funcionarios. “Los reales los tengo yo, y esos son los que valen”. Si la democracia significa, entre otras cosas, transparencia, estamos, creo, muy lejos de tener ese valor como patrimonio en nuestras alforjas.

7.- Vayamos a los datos, ni duros ni blandos: son, sólo, la base que da inicio al proceso que convierte a un dato en observable sujeto a interpretación analítica. Por eso se puede trabajar con observables numéricos, a diferencia de lo que dice Aguilar, sin reducirlos a simples indicadores. En algún momento, el Promep se restringió –eso entiendo– a las Universidades Públicas Estatales e *Instituciones Afines*<sup>9</sup>. Entre mis capacidades de trabajo no cuento con la posibilidad de adivinar lo que va a suceder, de tal modo que trabajé –lo reitero– con el documento oficial de 1997, sujeto a revisión según consta en la edición de la RESU, pero disponible en el momento de emprender mi análisis sobre su factibilidad.

Dado que el Promep, sobre la marcha, cambió su alcance, realicé los siguientes cálculos suponiendo que, desde el principio, ese hubiera sido su horizonte de aplicación, so pena de no poder hacer comparables los tres años para los que obtuve información confiable y válida<sup>10</sup>. El Cuadro 2 contiene las cifras en la que fincaré mi respuesta a la controversia emprendida por Aguilar<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Rodríguez indica: en el conteo del 2005, la población entre 19 y 23 años fue de 9 millones 59 mil personas; según los resultados definitivos del Censo del 2000, eran 9 millones 55 mil, pero según la corrección realizada a los datos censales por el Consejo Nacional de Población, en el 2000 había, en ese grupo de edad, casi 10 millones de muchachos. ¿Decreció el grupo? ¿Sólo aumentó en unos cuantos miles, cuatro para ser más o menos exactos? Así no se puede trabajar: cualquier cálculo –por ejemplo el de la cobertura en educación superior– tiene tres posibles bases para definirse. Lo dicho: no sólo en cuanto a cifras –vitales– sino en otras muchas dimensiones de la vida social, “somos un país sin decoro” –ni vergüenza, añadido ahora.

<sup>9</sup> Esta denominación de Instituciones Afines, que Aguilar emplea sin explicar, es enigmática.

<sup>10</sup> Es decir, tomé el listado de instituciones adscritas al Promep en su último informe, y reconstruí la información hacia los años anteriores tomando sólo en cuenta a ellas.

<sup>11</sup> He buscado, con mucho afán, tanto en los anuarios de ANUIES como en los diversos documentos que ha puesto en línea el Promep a lo largo del tiempo, incluyendo el más reciente, elaborado por Urbano Vidales, Aguilar Sahagún y Rubio Oca –154 páginas, que se puede consultar en la página informativa del Programa: [www.promep.sep.gob](http://www.promep.sep.gob)– y no he encontrado información a lo largo de los años, ni para el 2006, al respecto de la proporción entre tiempos completos y tiempos parciales. Me ha llamado mucho la atención esta carencia en los reportes, crucial para evaluar el Programa.

**Cuadro 2**  
**Composición, por Tipo de Contrato, del personal académico\* de las UPES**  
**e Instituciones afines que “pertenecen”, hoy, al PROMEP**  
**Ciclos 97/98, 00/01 y 04/05**  
**Números absolutos y porcentajes**

| CICLO     | Tiempo completo        | Tres cuartos de tiempo (sic) | Medio Tiempo         | Profesores de asignatura | TOTAL                 |
|-----------|------------------------|------------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|
| 1997-1998 | 16,920<br><b>31.7%</b> | ---                          | 4,091<br><b>7.7%</b> | 32,368<br><b>60.6%</b>   | 53,379<br><b>100%</b> |
| 2000-2001 | 21,203<br><b>36.4%</b> | ---                          | 3,538<br><b>6.1%</b> | 33,478<br><b>57.5%</b>   | 58,219<br><b>100%</b> |
| 2004-2005 | 24,696<br><b>37.3%</b> | 187<br><b>0.3%</b>           | 3,369<br><b>5.1%</b> | 37,997<br><b>57.4%</b>   | 66,249<br><b>100%</b> |

Fuente: Información oficial de la SEP/SESIC, ahora SES.

Elaboración: Manuel Gil Antón, con la colaboración de un grupo de colegas expertos en la materia que me ayudaron en la tortuosa tarea de hacer comparables las cifras, dado que las autoridades cambian las variables con mucha frecuencia. Para ellos, mi agradecimiento sincero. Asumo, no obstante, la responsabilidad integral de su presentación.

\* Como personal académico ha de entenderse, en este cuadro, a lo que las autoridades llaman, en sus clasificaciones: docente, docente-investigador y docente-auxiliar de investigador. No soy, obviamente, responsable de estas definiciones, pero así constan en las fuentes que estuvieron a mi alcance.

Comentemos, brevemente, el Cuadro 2, pues el lector atento sabrá sacar sus propias conclusiones:

- Entre 97/98 y el 04/05 hay un crecimiento en el total del personal académico susceptible de participar en el Promep: 12,870, lo cual significa un incremento del 24%.
- El tipo de contrato que más aporta al crecimiento total de la planta académica es, sin duda, el de los tiempos completos: 7,776, seguido por los profesores de asignatura –5,629– dado que los medios tiempos se reducen.
- Las proporciones cambian:
  - Los tiempos completos pasan del 32 al 37%
  - Los medios tiempos ven caer su participación del 8 al 5%
  - Los profesores de asignatura descienden del 61 al 57%
  - Es notable el cambio en la primera etapa, y sugerente la relativa estabilidad de las proporciones en la segunda, ¿se llegó a un techo imprevisto?

Aguilar, en su crítica, dice a la letra:

“Si se considera que a diciembre de 2005 en las universidades públicas de los estados e instituciones afines había 5,781 Profesores de Tiempo Completo con Doctorado se tiene como conclusión que en este tipo de instituciones, al menos, no solamente se duplicó el número de doctores.

SE CUADRUPLICÓ y efectivamente se *arribó* a un poco más que al 22%. 22.1%.”

Aquí hay una falla, de principio, en el argumento y su conclusión: si no se movió la participación de los PTC al 70% como estaba previsto, contabilizar la proporción de tiempos completos con doctorado sobre una base menor —esto es: 24,696, equivalente al 37.3% de acuerdo a las cifras oficiales disponibles— no es correcto.

Es posible hacer el cálculo adecuado sin mayor dificultad: si el total del profesorado a atender por el Programa es de 66,249, podemos obtener el 70% de esa cantidad: 46,204. Los 5,781 profesores de tiempo completo con doctorado que Aguilar reporta son, entonces, no el 22 o el 22.1% de lo que se había previsto, sino el 12.5%.

Ya no abrumo al lector con más cifras y cálculos, pero conviene resumir la controversia, en materia de números, del siguiente modo:

- No fue posible alcanzar que “La proporción media de PTC sería más del doble: pasaría del 31% a 70%” En este propósito —que en su momento consideré no factible en los plazos establecidos— la distancia entre lo planeado y lo conseguido es de 32.7 puntos porcentuales menos.
- Tampoco se logró que “La proporción de PTC con doctorado se duplicaría (?) para llegar al 22%”. Con respecto a lo previsto, se consiguió incrementarla al 12.5%.

No pretendo negar que, en principio, el incremento de profesores de tiempo completo y “habilitados al más alto nivel”, como suelen decir las autoridades educativas, haya sido inadecuado o “perverso” (palabra que no uso en mi artículo, y que Aguilar entrecomilla como si así fuese)<sup>12</sup>. Lo que el tiempo permite juzgar, sin catastrofismo, pero con claridad, es que las previsiones originales del Promep no se alcanzaron.

El riesgo en materia de factibilidad y sentido —al no tomar en consideración que los profesores no son “materiales” con los que se puede experimentar a placer, ni objetos pasivos frente a la reingeniería diseñada en lejanos escritorios— señalado en el artículo publicado hace seis años, se ha hecho realidad.

Como en otros casos, lo importante en este tipo de análisis es considerar de manera correcta la base adecuada para el cálculo: si se le reduce, la proporción es alta, pero artificial y, por ende, falsa: no cabe ninguna duda, pues es textual, que la propuesta de elevar el porcentaje de tiempos completos más allá de los dos tercios no es una invención de mi parte. Era la primera meta específica del Promep. Ha

---

<sup>12</sup> Es bueno tener en mente que, en Sociología, se llaman “efectos perversos” o mejor, a mi entender, “efectos no esperados” a las consecuencias que toda acción social trae consigo, independientemente de las intenciones del actor social: de esto no se sigue que el actor “sea perverso” y, mucho menos, afirmaría quien esto escribe que los precursores o coordinadores del Promep lo fueran. Es un aporte teórico, importante, que debemos a Raymond Boudon.

de ser, entonces, la base del cálculo de sus logros cuantitativos. Es cuestión de rigor en el razonamiento sin perder —o hacer a un lado, pues estorba— la memoria documentada.

Así pues, Aguilar emplea, para sus cálculos y refutaciones la cantidad de profesores de tiempo completo *que hay, no la que se proponía que hubiera en 2006*, en nuestros días. Por eso, encuentra lo que quiere encontrar y elude, de manera poco afortunada según mi criterio, la información sobre la composición de la planta académica por tipo de contrato: es inhallable en el informe del Promep al que he aludido. Doy fe y el lector lo puede consultar.

Si después de la fecha de entrega de esta respuesta, o de su publicación, tal información se integra, quiero reiterar, de nuevo, que prever el futuro no me ha sido concedido. Nunca he atinado a más de dos números en el Melate. A mis amigos les consta y, para no errarle, he fechado la redacción de mi respuesta. Solicito a los lectores su amable comprensión ante esta incapacidad.

6.- Quiero aclarar, sin embargo, una cuestión importante: aunque no se hayan logrado las metas previstas en el documento de 1997, ni en sus variaciones, el incremento de los niveles formativos en la planta académica de las Universidades Públicas de los Estados es un avance, necesario, sí, pero, como expondré más adelante, *no suficiente*.

7.- La lógica de mi texto publicado en el 2000, pero producto de un trabajo previo lo más cuidadoso posible —a mi alcance— era indicar riesgos, mostrar la desproporción en las metas, insistir en que la mejoría en los indicadores, sin ser para nada despreciable, no bastaba para ser como Berkeley en dos sexenios.

El análisis comparativo de los datos del Estudio Interinstitucional vertido en “Los Rasgos de la Diversidad...” (2004) con lo anunciado como factible en el Promep, procuraba mostrar que, previamente a los incentivos abundantes, económicos y de *status* actualmente en vigor, —aunque como lo anoto en el texto y Aguilar reconoce, la fase previa tuvo incentivos y apoyos también, pero sustancialmente menores— la diversidad de campos disciplinarios se estaba moviendo en una forma lógica, de acuerdo a su *ethos* específico.

Aguilar considera que lo que yo refiero como tales, *ethos*, es a contubernios y a la falta de un sistema de méritos —salvo el de ser amigo del jefe. Se equivoca Aguilar: es un concepto preciso e importante en la sociología y la antropología en general, y específicamente empleado, con muy buenos rendimientos analíticos, en la explicación comprensiva (Weber) de los pequeños y variables mundos que subyacen a la profesión académica en el campo de la Sociología de las Instituciones de Educación Superior.

Así lo han empleado los autores más importantes en este campo: Burton Clark, Tony Becher y Jack Schuster —por citar algunos a vuelapluma—, y otros investigadores en México. Anotaré, al final de esta respuesta, algunas obras, para el lector interesado en el tema.

8.- Aguilar pone en cuestión ciertos datos de los cuadros estadísticos que presento. Los he revisado y son coherentes y congruentes con la información disponible para realizar el ensayo que me propuse. Puede ser, claro, que mi presentación de lugar a confusión, cuestión que lamento, y procuraré enmendar en

otros trabajos. El encabezado que Aguilar entresaca es inadecuado. Es propio de los humanos errar, y así lo entiendo, sobre todo a la distancia: el tiempo proporciona perspectiva.

9.- Aguilar compara las proporciones por Área de Conocimiento de nuestro estudio con los datos del Promep. Esto es un error, pues son de distinta naturaleza. En el caso de Los Rasgos... trabajamos con todos los profesores, con independencia de su tipo de contratación, y los datos que emplea Aguilar como contraste son sólo tiempos completos.

10.- Discrepo completamente de la aseveración que sostiene Aguilar, en el sentido de que la información vertida por 1,435 profesores beneficiados con el Promep es válida y confiable pues “...se trata... de una población real”, no de un censo o muestra. Los registros de un censo o de una muestra son, sin duda, una población real, y, para profundizar en el desacuerdo, en el caso de una muestra aleatoria –y representativa en relación con determinado universo– como la que nosotros construimos, sus estimaciones son más confiables que las que derivan del subconjunto de profesores beneficiados con las becas Promep: el sesgo es clarísimo en tal información. No hay más que decir al respecto, pero es vital no confundir estos niveles elementales<sup>13</sup>.

11.- Considero un valor de la mayor importancia el desarrollo y fortalecimiento de la educación terciaria en México. Soy, entonces, socio de los que se empeñan en mejorarla, pero no un socio pasivo: en la división del trabajo, normal en toda sociedad moderna, hay quiénes asumen el diseño y operación de políticas públicas y han de tener, por supuesto, habilidades específicas, como diría Weber. Hay otros, entre los que me cuento, que nos dedicamos a estudiar los fenómenos sociales, en mi caso la educación superior y sobre todo la profesión académica –o el oficio académico como suelo también decir– y tenemos la tarea de cuestionar, ponderar, analizar lo que sucede no sólo en la buena intención al aplicar las políticas, sino en la traducción de sus efectos en los niveles de base: en el suelo del sistema: la vida académica de las instituciones.

12.- El incremento en la formación de los profesores, como señalé, es un aspecto necesario, pero de ninguna manera suficiente para mejorar nuestras casas de estudio: hay elementos intangibles que requieren atención política y de parte de los investigadores, para evaluar, sin cortapisas ni prejuicios, los vertiginosos cambios en la educación superior nacional. Esto implica acercamientos cuantitativos más sofisticados y precisos, así como aproximaciones cualitativas que permitan desvelar las relaciones que se establecen entre los actores de la vida académica.

13.- No hay evidencia alguna, todavía, de parte de las autoridades, que correlacione el incremento en la formación de los profesores con: un mayor compromiso en el aprendizaje de y con sus estudiantes; mejor calidad en la investigación –aunque, es obvio, la cantidad de publicaciones es incomparable ahora–; un grado

---

<sup>13</sup> En algún momento Aguilar reclama a este autor usar lugares comunes. En el estilo manda quien escribe, sin duda; lo único que lamento –de acuerdo a Fernando Vallejo, el gran escritor colombiano– es el sufrimiento de la burra a la que se le han arrancado los pelos para dar al traste con mis “descalificaciones”. Pobre animal. ¿Qué culpa tiene que pagar en esta controversia? A mi juicio, ninguna.

significativamente más alto de corresponsabilidad con sus instituciones o en la construcción de espacios colegiados de vida académica realmente creativos, con liderazgo y capacidad de crecimiento y relaciones transdisciplinarias a fondo.

Aguilar puede suponer que ignoro la relación del Promep con los Cuerpos Académicos. No es así. Por el contrario, sostengo la hipótesis que en una proporción no despreciable son ficciones para acceder a presupuesto adicional, del mismo modo que una cantidad no menor de los nuevos doctores realizaron sus estudios con el ánimo exclusivo de obtener más dinero y mejor *status* (“perfil deseable” se dice ahora), y no en la lógica de mejorar su trabajo y fortalecer su saber, de tal manera que el reconocimiento material y simbólico fuese consecuencia –y no causa– de sus estudios. ¿Cuántos? ¿Cómo? ¿En qué casos ocurrió todo lo contrario a nivel institucional e individual? Es cuestión de investigarlo, pero para ello, es menester, insisto, que las autoridades abran los sistemas de información para que podamos trabajar: no basta con las tabulaciones y gráficas que se producen por centenares, de acuerdo a una lógica orientada por mostrar los aciertos. Los hay. Los reconozco. Pero también problemas de muy difícil solución. Si contáramos con información abierta para hacer nuestro trabajo, los diálogos e incluso las controversias serían más útiles.

14.- La legitimidad de la autoridad educativa no se vería menoscabada, al contrario, si reconociera que lo previsto no fue posible del todo y argumentara por qué. Esa es una autoridad democrática y abierta al escrutinio de los socios en la empresa, ubicados en distintos sitios y con diversas ópticas. No existe, so pena de asumirse como un Dios, quien haya logrado, sin distancia, sorpresas y limitantes no advertidos, hacer realidad sus proyecciones tal como las pensó años antes. Más aún, si es que Dios existe, menuda evaluación haría de su creación más sofisticada: nosotros, los seres humanos.

Indicar los escollos, las resistencias, las dificultades en la acción de la autoridad son, en realidad, insumos trascendentales para aprender y mejorar las acciones y programas. Escatimar esa vertiente que toda acción social implica, y hacer que la realidad encaje, aunque cruja y se desbarate, en los esquemas previamente establecidos no tiene, ya, mayor sentido.

15.- El reto es, a mi juicio, por parte de los que tenemos como oficio investigar este espacio de la vida social, diseñar estrategias para poder observar –no medir a la trompa talega– lo valioso, y así salvarnos de la condena de sólo valorar lo que es medible. Ir más allá de los ahora tan famosos, y a veces mitificados, indicadores.

Reitero tres cosas:

- mi reconocimiento a Aguilar porque la crítica hace avanzar siempre,
- la certidumbre de que mi discrepancia con sus argumentos no toca a su persona: le respeto, y
- mi acuerdo, terco, constante, con una versión un tanto distinta del *dictum* cartesiano: **pienso, luego insisto**. Es esa la brújula interior que orientó mi texto en 2000 y la que ahora me condujo a redactar esta respuesta.

## Referencias

BIRNBAUM, R. (2000). *Management fads in higher education: where they come from, what they do, why they fail*, San Francisco, Jossey-Bass. Citado en Kent, Rollin (2005). *Recepción de las Políticas Públicas de Educación Superior: el PIFI y el PIFOP*, México, ANUIES, Colección Documentos.

GIL ANTÓN, Manuel (2000). "Un Siglo Buscando Doctores", *Revista de la Educación Superior*, No. 113, enero-marzo. (Puede consultarse en línea en [www.anui.es.mx](http://www.anui.es.mx) en la sección de publicaciones)

——— *et al.* (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-Azcapotzalco.

"Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior", (1997). *Revista de la Educación Superior*, Número 101, enero-marzo, Documento (Puede ser consultado vía electrónica en la siguiente dirección: [www.anui.es.mx](http://www.anui.es.mx), en la sección de publicaciones)

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2006). "Cobertura. Segunda Parte", *Campus*, Suplemento de *Milenio*, México, No. 179, Año 4.

URBANO VIDALES, Guillermina, Guillermo Aguilar Sahagún y Julio Rubio Oca (2006). "Programa de mejoramiento del profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas" (Puede consultarse en la página informativa del PROMEP: [www.promep.sep.gob.mx](http://www.promep.sep.gob.mx)).

### ***Bibliografía***

#### ***para una exploración inicial del campo de estudio de la profesión académica y el impacto de las políticas públicas***

ACOSTA SILVA, Adrián (2002). "El neointervencionismo estatal en la educación superior", *Revista Sociológica*, México, UAM-Azcapotzalco, No. 49, Año 17, mayo-agosto.

——— (2004). "El soborno de los incentivos", en Imanol Ordorika (Coord.). *La Academia en Jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, Porrúa/CRIM-UNAM.

ALTBACH, Philip G., (Ed.) (1996). *The international academic profession: portraits of fourteen countries*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

——— (Ed.) (2000). *The changing academic marketplace: comparative perspectives*, Boston, Center for International Higher Education, School of Education, Boston College.

——— (Coord.) (2004). *El ocaso del gurú: la profesión académica en el tercer mundo*, México, UAM, Cultura Universitaria/ Serie Ensayo No. 77 (La versión original fue publicada en inglés con el título: *The decline of the guru: the academic profession in developing and middle income countries*, tanto por el Boston College, CIHE, como por la editorial Palgrave Macmillan, NY).

ÁLVAREZ MENDIOLA, Germán (2004). *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*, México, ANUIES.

BOURDIEU, Pierre (1988). *Homo academicus*, Stanford, Stanford University Press.

BOWEN, Howard & Jack Schuster (1986). *American professor: a national resource imperiled*, New York, Oxford University Press.

BOYER, Ernest (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*, Princeton, CFAT (Existe traducción al español en el FCE).

CASILLAS, Miguel Ángel (2001). *La recomposition du champ universitaire au Mexique*, París, Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, tesis de doctorado.

CLARK, Burton (1987). *The academic life: small worlds, different worlds*, Princeton, CFAT.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2005). “Los programas de estímulos del desempeño académico”, en Ángel Díaz Barriga y Javier Mendoza R. (Coords.). *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001–2006. Aportes para una discusión*, México, ANUIES.

ENDERS, Jürgen (Ed.) (2001). *Academic staff in Europe: changing contexts and conditions*, Westport, Greenwood Press.

FINKELSTEIN, Martin (1984). *The american academic profession: a synthesis of social scientific inquiry since World War II*, Columbus, Ohio State University Press.

————— and Schuster (1998). *The new academic generation: a profession in transition*, The Johns Hopkins University Press.

GARCÍA SALORD, Susana, 1988, *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de construcción simbólica de las clases sociales*, tesis de doctorado, México, UNAM

GREDIAGA, Rocío et al. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México, ANUIES.

IBARRA COLADO, Eduardo (1999). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, ANUIES.

————— (1999). “Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”, Ponencia en el Primer Congreso de Ciencias Sociales, México, COMECOS.

KENT, Rollin (2005). “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXIV (2), No. 134, abril–junio.

SCHUSTER & Finkelstein (2006). *The american faculty: the restructuring of academic work and careers*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.

VRIES, Wieste de (2001). *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de las políticas públicas sobre el trabajo académico*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

————— y Germán Álvarez (2005). “Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXIV, No. 134, abril–junio.