

La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada

Raúl Osorio-Madrid

Resumen

Con datos de una encuesta aplicada a académicos de instituciones de educación superior en México, se demuestra que el colectivo no ha logrado reunir los rasgos que la literatura señala como necesarios para conformar una profesión, por ello se justifica denominar al oficio académico una “semiprofesión”. Entre los rasgos que no reúnen está la falta de habilitación para realizar investigación, lo cual ha impedido que los académicos superen los rezagos que presenta actualmente la investigación educativa en el territorio mexicano y se mantenga como una práctica no consolidada.

Palabras clave: investigación educativa, profesionales de la educación, México.

A investigação educativa no México: entre uma semi-profissão e uma prática não consolidada

Resumo

Com os dados de uma pesquisa aplicada a acadêmicos de instituições de ensino superior do México, demonstra-se que o coletivo não conseguiu reunir as características que a literatura coloca como necessárias para conformar uma profissão, por isto é justo denominar ao ofício acadêmico como uma “semi-profissão”. Entre as características que não reúnem se incluem a falta de habilitação para realizar pesquisas, o que tem impedido que os acadêmicos possam superar os atrasos que atualmente apresenta a pesquisa educativa no território mexicano, e que permaneça como uma prática não consolidada.

Palavras chave: pesquisa educativa, profissionais da educação, México.

Raúl Osorio-Madrid

raul_osoriom@yahoo.com

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, donde labora actualmente. Temas de investigación: investigación educativa, estudios sobre los académicos.



Educational research in Mexico: between a semi-profession and a non-consolidated practice

Abstract

With data from a survey applied to teachers in higher education institutions in Mexico, we show that the group has not managed to gather the features indicated as necessary by literature for conforming a profession, which justifies labeling the academic occupation a “semi-profession”. One of these unfulfilled features is the insufficient authorization to do research, which has prevented academics from overcoming lags that currently appear in educational research in Mexico and makes it remain a non-consolidated practice.

Key words: educational research, education professionals, Mexico.

Recepción: 23/3/11. Aprobación: 17/10/11.



A más de cuatro décadas de haberse conformado la investigación educativa como un campo institucionalizado en México, acompaña a esta tarea una serie de debilidades de origen que dificultan su desarrollo y, sobre todo, el reconocimiento social de las aportaciones que este campo pudiera ofrecer a los diferentes actores educativos: estudiantes, profesores, administradores y tomadores de decisión.

En este documento señalaremos dos aspectos que actúan como determinantes del rezago, lo que ha provocado una sinergia en sentido negativo: 1) los rasgos de la profesión académica en México y 2) el nivel de consolidación de la investigación educativa (IE) en el territorio mexicano.

La IE en México es un campo integrado en su mayoría por académicos de instituciones de educación superior (IES); la mayor parte de ellos se concentra en las IES del Distrito Federal y la Zona Metropolitana; de éstas, sólo en cuatro se encuentra el 83% de los académicos, distribuidos de la siguiente forma: en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 46%; en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), 23%; en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 7% y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el 6.5% (Colina y Osorio, 2004). En las entidades federativas, con excepción de algunos agentes que laboran en la Secretaría de Educación o en escuelas normales, la gran mayoría son académicos universitarios. Al mostrar esta ubicación de los investigadores educativos en nuestro país, pretendemos argumentar que son al mismo tiempo miembros de la profesión académica en México y las características de dicha profesión les afectan positiva y negativamente para el desempeño de sus actividades de investigación.

Los rasgos de la profesión académica en México. Profesión burocrática o semiprofesión

En este apartado partimos del supuesto de que la

profesión académica en México se encuentra bien diferenciada como campo, sin embargo, es débil en cuanto a su carácter de *profesión*.

De acuerdo con Cleaves (1985), una actividad, ocupación u oficio reúne los requisitos de ser una profesión al presentar las siguientes características: un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, autoorganización y autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas. Puede alcanzar el estatus de una profesión consolidada al contar con un alto reconocimiento social, autonomía frente al Estado y condiciones favorables en el mercado de trabajo (salarios altos por el ofrecimiento de los servicios)

La profesión académica en México, en contraste con las características indicadas por Cleaves, presenta rasgos que ponen en entredicho su nivel de profesionalismo, como es la falta de capacitación educativa de alto nivel y control sobre el contenido del trabajo, pero sobre todo ausencia de autonomía frente al Estado y de altas remuneraciones.

Las profesiones liberales (medicina, derecho, arquitectura) no deberían ser tomadas como modelo para hacer comparaciones en cuanto al nivel de consolidación de una profesión determinada, ya que cada profesión responde a condiciones sociales específicas que le dieron origen y que le han permitido alcanzar un determinado estatus. Por ello, no se trata aquí de confrontar a la profesión académica con las profesiones liberales, pero sí, a partir de los planteamientos de Fernández Enguita (2001), la podríamos ubicar en el rango de las profesiones burocráticas junto con profesionales como diplomáticos, jueces, fiscales, interventores y otros altos cuerpos de funcionarios. Este tipo de profesiones se ejercen al interior de la burocracia estatal y se encuentran subordinadas al poder y decisiones administrativas del gobierno en turno. Se ingresa a la profesión a partir de la presentación de diplomas o pruebas de acceso y ocupando un



puesto en la organización. Se espera del funcionario estatal fidelidad a los fines de la organización, a cambio de una existencia asegurada cuyo cargo puede ser a perpetuidad, las remuneraciones dependen del rango y la antigüedad y no del trabajo realizado. El funcionario se encuentra ubicado en un escalafón con aspiraciones de mejorar su posición (Fernández, 2001).

Miembros de profesiones liberales que deciden su ejercicio al interior de la burocracia estatal como los médicos en hospitales públicos o abogados en las oficinas y juzgados, mantienen el reconocimiento social como profesionistas libres y las oportunidades del ejercicio autónomo e individual, como el consultorio o el despacho. Además, portan en su profesión la acreditación para extender en forma particular certificados médicos o dar fe pública de la legalidad de contratos de sus representados. Esta particularidad de los profesionistas liberales no existe en el caso de los profesionales de la academia.

Fernández (2001:53) comenta al respecto: “El equivalente del ejercicio autónomo e individual en la enseñanza no existe, pues, aunque los docentes pueden dar clases particulares o mantener academias privadas, esto queda enteramente separado de la acreditación pública del conocimiento, que sólo pueden llevar a cabo las instituciones”. Si bien el autor se refiere a la tarea docente, sucede lo mismo con las otras tareas propias del trabajo académico como la investigación, la tutoría o asesoría de tesis profesionales, así como la gestión de procesos y programas educativos; cada una de estas actividades encuentran su legitimación y acreditación pública al interior de las instituciones.

La pertenencia de los académicos a la esfera de la burocracia estatal, había sido señalada desde hace más de 20 años por Kent, en uno de los trabajos pioneros sobre este tema en México: “Hoy, más del 90% de los profesores de la UNAM son trabajadores a destajo en una enorme burocracia

que no ofrece posibilidades de superación académica o estabilidad laboral” (Kent, 1986: 43).

Las ventajas de la seguridad en el empleo que se obtienen al ingresar al aparato burocrático, tienen su contraparte en la ausencia de autonomía para el ejercicio de la actividad y en la desconfianza de los empleadores sobre el desempeño de los trabajadores. Por ello, el funcionario o asalariado del Estado se encuentra sujeto a supervisión para evitar el desempeño ineficiente y la aplicación inadecuada de los recursos, así como la confusión de los intereses propios con los del público o los usuarios.

La profesión académica guarda mucha similitud con este tipo de profesiones burocráticas; además, la existencia de otros rasgos como la falta de capacitación educativa de alto nivel, la disminución de la capacidad adquisitiva del salario y cada vez menos control sobre el contenido del trabajo, desplazan a esta actividad hacia las características de una semiprofesión.

En un estudio comparativo sobre la educación superior en América Latina realizado por Brunner y otros en 1994, particularmente al referirse a las características de los académicos en ese tiempo, sostienen que sólo el 10% realizaban investigación, ejercían la docencia en programas de posgrado y recibían reconocimiento académico, social y económico suficiente por las funciones que desempeñaban; a este pequeño grupo lo definen como la *élite*. El resto de los académicos poseen un inestable estatuto, perciben bajas remuneraciones y escaso apoyo, y laboran en condiciones deterioradas, por lo que su identidad con la disciplina o la profesión suele ser baja. Este grupo mayoritario de académicos —señalan los autores— ha creado una nueva semiprofesión académica (Brunner y otros, 1994).

Un año antes, el profesor Simon Schwartzman (1993) ya argumentaba que la profesión académica había pasado a adquirir las características de un oficio, ya que el profesor, más que un profesional,



era un empleado que debía desempeñar diversas tareas y cumplir con ciertos horarios sin la autonomía del catedrático antiguo. El académico —dice Schwartzman— desarrolla toda una actitud que tiene mucho más que ver con los sindicatos que con los grupos profesionales.

De acuerdo con Sarramona, Noguera y Vera (1998), la característica principal que ubica a los profesores en el rubro de las semiprofesiones es la ausencia de autonomía en algunas de las características típicas de lo que son las profesiones consolidadas; la actividad académica ha perdido autonomía a través de la intervención del Estado, lo que para los mismos autores es un signo de desprofesionalización. En el mismo sentido y en años más recientes, Imbernon (2006b) manifiesta que la docencia ha sido considerada como una semiprofesión en el contexto social, desde una perspectiva sociológica de rasgos profesionales.

De diversas formas, otros analistas de la profesión académica han referido aspectos que reflejan condiciones no resueltas en la búsqueda de consolidación de esta actividad. Clark (1991: 123) apunta que es una profesión fragmentada y, al referirse al grado de desarrollo de diferentes campos de conocimiento, califica a las humanidades —como educación y trabajo social— en el nivel de semiprofesiones; Kent (1993, citado por Álvarez, 1999) la define como una actividad azarosamente profesionalizada; Popkewitz (1997), en Norteamérica, profundiza en la limitada autonomía y autogobierno del personal académico; Pedro y Sala (2002) indican que en Europa se considera a los profesores universitarios como un colectivo de empleados públicos; Imbernon (2006b) la define como una profesión subsidiaria; Galaz y Gil (2009), en México, la refieren en términos de “un oficio en proceso de reconfiguración”.

El término semiprofesión es empleado para señalar la ausencia de algunos de los aspectos básicos de las profesiones, pero recientemente aparece en la literatura el término desprofesionalización,

al referirse a la falta de actualización y adquisición de las habilidades, conocimientos y capacidades que necesita el profesional para responder eficientemente a las actividades especializadas que van apareciendo en el trabajo cotidiano debido a los avances teórico-metodológicos y las nuevas tecnologías.

Guajardo (2010: 1) ejemplifica lo anterior para el caso de los profesionales del campo de educación especial: “El cambio de paradigma en Educación Especial ha dejado un sentimiento de desprofesionalización en los docentes de Educación Especial. Las viejas prácticas ya no operan y la nueva racionalidad técnica no ha tomado su lugar con la certidumbre esperada”. El autor se refiere al cambio de paradigma en esa profesión: del modelo médico al modelo educativo de inclusión del paradigma social. Ante el canje de modelos, los profesionales viven en un sentimiento de despojo de las competencias adquiridas, que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las decisiones tomadas.

En el nivel de educación básica, en algunos países de América Latina —indica Tenti (2008)— la masificación de la educación y la implementación de políticas asistenciales de la infancia y la adolescencia hicieron aparecer nuevas funciones, como alimentación, contención social, prevención de la salud y lucha contra la drogadicción, entre otras, que provocaron la desprofesionalización de los docentes al verse obligados a asumir nuevas tareas para las que no fueron formados, convirtiéndose en asistentes sociales “diletantes” y no calificados.

Lo mismo sucedió con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas, a partir de la distribución de equipos más o menos sofisticados:

sin que se ofrezcan a los docentes oportunidades sistemáticas y consistentes de desarrollo de las competencias necesarias para hacer un uso racional de las nuevas tecnologías. Este tipo de desfase



entre distribución de insumos materiales (tecnologías objetivadas) y competencias (tecnologías incorporadas) se asocia con el sentimiento, por parte de los docentes, "de no estar a la altura de las circunstancias" (Tenti, 2008: 10).

La profesión académica en México no se halla lejos de la situación referida por Tenti acerca de la desprofesionalización, ya que desde mediados de los noventa del siglo pasado, se ha demandado a los académicos modificar sus prácticas, pero se les ofrece capacitación posterior a la implementación de las innovaciones educativas, tales como el modelo de currículo flexible, el programa de tutoría y recientemente el enfoque de competencias, además de requerirles la utilización de recursos virtuales, como el uso del correo electrónico, *messenger* o *blogs* y sitios de redes sociales para asesorías a distancia. A los académicos se les convirtió en orientadores educativos, tutores, asesores

virtuales y directores de proyectos de investigación sin formarlos previamente.

Sobre estos aspectos y con base en la Encuesta REPAM (Reconfiguración de la Profesión Académica),¹ presentaremos algunos datos empíricos que nos indican el nivel de desarrollo y consolidación de la profesión académica en México.

La Encuesta REPAM se aplicó a una muestra de 2 826 académicos mexicanos de diferentes estratos, ubicados en 81 IES. Se obtuvieron 1 973 cuestionarios debidamente contestados, equivalentes a una tasa de respuesta efectiva del 69.8 por ciento.

El primer aspecto que nos interesa resaltar es la baja remuneración que reciben los académicos como producto de su trabajo, con la consecuente pérdida de poder adquisitivo. Con datos de Comas (2003), encontramos que en 1980 un académico, recibía sin prestaciones, un salario anualizado de 19 964 dólares, y diez años después, en 1990, éste se redujo en un 57%, recibiendo solamente 9 380.30 dólares.

Cuadro 1. Distribución de la muestra de académicos por estrato

Estratos	Académicos	%
Centros públicos de investigación	113	5.70%
IES públicas federales	430	21.80%
IES públicas estatales	804	40.80%
IES públicas tecnológicas	315	16.00%
IES particulares	311	15.70%
Total	1973	100.00%

Fuente: Base de datos REPAM 2008.

¹ Durante parte del 2007 y 2008, los miembros de la Red de Investigadores sobre Académicos (REDISA, Red de Colaboración de la ANUIES), llevaron a cabo la aplicación de una Encuesta Nacional denominada Reconfiguración de la Profesión Académica en México (REPAM). Esta Encuesta forma parte de un proyecto internacional denominado La Profesión Académica en Transición, coordinado por los doctores Ulrich Teichler de la Universidad de Kassel y William Cummings de la George Washington University. El capítulo México fue coordinado por el doctor Jesús Galáz de la Universidad Autónoma de Baja California.



Cuadro 2. Pérdida de poder adquisitivo del salario de los académicos

Año	Ingreso anual en dólares	Déficit
1980	19 964.00	
1990	9 380.30	57%
2008	12 272.00	61.4%

Fuente: elaboración propia con datos de Comas (2003) y Encuesta REPAM 2008.

Actualmente, con datos de la Encuesta REPAM, se sigue conservando un déficit de poder adquisitivo de casi el 40% ya que un profesor de tiempo completo en IES públicas estatales recibe en promedio 12 272 dólares anuales sin prestaciones, equivalente al 61.4% con respecto al salario de la década de los ochenta.

Si incrementamos el 33% por concepto de programas de estímulos para el 51% de los académicos que reciben este beneficio, el salario anualizado en dólares sería de 16 321, con lo que alcanzaría el 81.7% del salario de los ochentas.

Los académicos no pueden (como lo hacen los miembros de otras profesiones) establecer una tarifa para la diversidad de tareas especializadas que realizan. Las profesiones burocráticas tienen esa limitante. Por ello, y para resarcir la pérdida del poder adquisitivo, el Gobierno Federal aplica programas de reconocimiento a los méritos, la eficiencia y la productividad académica. La participación en estos programas está sujeta a que el académico reúna los criterios y requisitos de elegibilidad.

El otro aspecto que nos interesa poner a discusión es la casi inexistente participación de los académicos en el control sobre el contenido del trabajo. En la Encuesta REPAM se presentó a los encuestados una pregunta relativa a los actores que toman las decisiones en diversas funciones del trabajo académico. Como se puede apreciar en el cuadro 3, el único aspecto en que se aprecia

una influencia destacable del académico es en la evaluación del aprendizaje.

En el cuadro 3 también, apreciamos que sólo el 2.6% de los académicos mexicanos participan en la selección de aspirantes para su ingreso a las filas de la comunidad; lo esperable es que en cualquier actividad social conformada como una profesión, participen prioritariamente los propios miembros. Probablemente quienes determinan el ingreso a la vida académica sean las autoridades que administran los centros de trabajo.

Las actividades más representativas que nos indicarían que los académicos realmente mantienen el control sobre el contenido del trabajo son (cuadro 3): determinación de la carga docente (con participación de 7.6%), aprobación de nuevos programas académicos, evaluación de la docencia y de la investigación (5.9%), actividades en las que los académicos tienen una influencia mínima. Estos datos son, sin duda, reflejo del bajo nivel de autonomía que han logrado obtener frente al poder burocrático de las instituciones.

Otro ítem de la encuesta que nos indica la poca participación del académico en el rubro de las decisiones, se refiere a su grado de influencia en la política institucional. En una escala que va de 1 a 4 (1. Nada de influencia; 4. Mucha influencia), las respuestas arrojan una media de 2.7 a nivel de departamento, disminuye a 2.3 a nivel de escuela o facultad, y se reduce hasta 1.8 a nivel institucional.



Cuadro 3. Influencia de los académicos en diversas actividades

Actividad	%
En la designación de funcionarios importantes	2.0
En la selección de nuevos académicos	2.6
En decisiones de promoción o definitividad de académicos	1.9
En la determinación de prioridades presupuestales	0.9
En la determinación de la carga docente de los académicos	7.6
En la evaluación del aprendizaje del estudiante	49.1
En determinación de criterios de admisión para estudiantes	1.5
En la determinación de líneas de investigación prioritarias	20.0
En la evaluación de la investigación.	5.9
En el establecimiento de relaciones internacionales.	10.5

Fuente: Base de datos REPAM 2008.

Cuadro 4. Influencia del académico en la política institucional

¿Qué tanto influye usted en la formulación de políticas académicas?	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
A nivel departamento, área o unidad similar	1 815	1	4	2.72	.945
A nivel escuela, facultad o instituto	1 776	1	4	2.34	.932
A nivel de institución	1 773	1	4	1.87	

Fuente: Base de datos REPAM 2008.



La media de 2.72 equivale a un punto entre 2. *Poca influencia* y 3. *Alguna influencia*, de acuerdo con la escala utilizada, lo que evidencia que ni siquiera en el entorno más cercano (departamento, área, unidad), la influencia del académico es notoria; de igual manera, en la formulación de políticas académicas a nivel de la institución (media 1.87), su influencia es casi nula. Este dato coincide con lo que señalaba Imbernon durante la conferencia presentada en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en 2006, cuando definía como *profesión subsidiaria* a esta actividad porque los docentes no toman la iniciativa con respecto a su propio trabajo; lo sugiere con la frase “Bueno, que me digan lo que tengo que hacer, y ya, luego yo lo cumplo” (Imbernon, 2006a: 7).

Un punto menos álgido pero que descubre otra debilidad de la profesión académica en México, se refiere al nivel de habilitación de sus miembros. El Gobierno mexicano, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha señalado que un alto porcentaje de los profesores de carrera de las universidades públicas no cuenta con el nivel

académico adecuado (SEP/SES, 2009). Para la SEP, un académico cuenta con el perfil deseable si ha obtenido el nivel académico de doctorado. El nivel preferente de doctorado aparece solamente en tres de cada diez académicos (33.5%). Esta proporción varía de acuerdo con el estrato correspondiente. (Véase cuadro 5).

En este sentido, con los datos de la Encuesta REPAM, se corrobora que los académicos mexicanos carecen de una capacitación educativa de alto nivel, la que de acuerdo con Cleaves (1985) es un rasgo fundamental de las profesiones.

Este rezago en el nivel de habilitación tiende a disminuir en forma continuada pero muy lenta. Mientras que a finales de la década de los noventa ingresaban a la profesión con el nivel preferente sólo 11% de académicos, durante el periodo 1999-2007 ingresaron con dicho nivel el 24% (Galáz y Gil, 2009), si bien se ha duplicado el número de doctores que ingresan a la profesión, el incremento ha requerido casi de diez años y el dato duro que se obtiene de estos números es que actualmente ocho de cada diez académicos de nuevo ingreso, no cuentan con la habilitación deseable.

Cuadro 5. Académicos con doctorado/estrato

Estratos	Académicos con doctorado %
Centros públicos de investigación	96.4
IES públicas federales	44.5
IES públicas estatales	30.3
IES públicas tecnológicas	9.3
IES particulares	23.8
Total	33.5

Fuente: adaptado de Galáz y Gil, 2009.



Tampoco la posesión del título de doctor es una garantía de haber adquirido las competencias para realizar investigación, recordemos con Tenti (1993) que el título corrige ciertos defectos del capital cultural pero además brinda cierta autonomía con respecto a los saberes efectivamente incorporados a su portador. Por otro lado, la tasa de convertibilidad de los títulos entre capital cultural y capital económico, se modifica por factores externos al esfuerzo y tiempo que el sujeto invierte en adquirirlos. Factores externos al campo académico, como factores de tipo económico, político, social y científico-tecnológico, pueden influir en los bajos salarios (capital económico) de los académicos.

Los rasgos anotados anteriormente acerca de la profesión académica en México, justifican las opiniones que cuestionan su carácter de profesión. Bajas remuneraciones, nula influencia en el control sobre el contenido del trabajo, ausencia de participación en la selección de aspirantes de nuevo ingreso a la profesión, y que sólo tres de cada diez cuenten con capacitación educativa de alto nivel. Agregamos a estos datos que el 54% de los académicos de IES públicas tienen contrato de tiempo parcial y en las IES privadas el 84%, lo que significa sin duda que ésta no es su actividad principal. Todas las anteriores son debilidades de origen que nos hacen preguntar, junto con otros analistas, si acaso la actividad académica deba ser considerada una semiprofesión.

La investigación educativa en México: un campo en proceso de consolidación

A más de cuatro décadas de institucionalización, la investigación educativa en México se encuentra todavía en proceso de consolidación. Los inicios como campo institucionalizado se dan a partir de la década de los sesenta con la aparición de los primeros centros de investigación educativa

en el país (Gutiérrez, 1998; Latapí, 2007). Casi 20 años después, Arredondo y otros (1984, 1989) señalaban que el campo se encontraba en proceso de conformación. Seguían existiendo pocas unidades especializadas en IE, menos de un centenar de investigadores participaban en el campo, de los cuales el 85% se encontraban ubicados en el centro del país (Colina y Osorio, 2004). Para el año 2000, Martínez Rizo reconoce que la IE en México es una actividad en proceso de consolidación pero todavía distante de lo deseable.

En un balance que hace el equipo editor del Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2006) sobre el desarrollo de la IE en México, destaca que, en 2006, este campo se encontraba en franco proceso de consolidación, sin embargo, los autores acotan sus referentes a las actividades que viene desarrollando el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), destacan principalmente la realización de los congresos nacionales bianuales y la edición de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*:

Pero todavía hace falta consolidar las redes de investigadores, construir una agenda de investigación sobre temas regionales y nacionales, definir políticas sobre la renovación de plantas académicas e impulsar con mayor energía la formación de nuevos investigadores, crear una base de datos de investigación educativa, dar claridad a la aproximación informal que aún existe entre la investigación educativa y la toma de decisiones, y encontrar medios dinámicos de difusión permanente para hacer de conocimiento público los productos de investigación interinstitucional realizados en cada región del país, y tener con ello un impacto inmediato en la tarea educativa (OCE, 2006: 4).

Si bien el COMIE reúne a lo más destacado de este campo en México, su representatividad se encuentra muy circunscrita a la región centro del país.



No se puede hacer equivalente el desarrollo de esta asociación, con el desarrollo de la IE en todo el país. En 2004, el equipo de examinadores del CERI (siglas en inglés del Centre for Educational Research and Innovation) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), señaló que desde 20 años atrás existía el problema de la concentración de los recursos humanos para la IE en la zona metropolitana de la ciudad de México. En la época que este equipo realizó el estudio diagnóstico en México (2003), encontró que el 58% de los investigadores seguían concentrados en esta región, lo cual hablaba del incipiente desarrollo de la IE en el resto del país. Actualmente, con datos del 2010 tomados de la página web del COMIE, se confirma que el problema se mantiene: de 345 miembros de la asociación, el 50% están ubicados en el Distrito Federal y de éstos, la mitad provienen

de una sola institución, la UNAM.

Cuando se analiza el desarrollo de la IE en México, tomando datos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o del COMIE, se genera una imagen muy halagadora con respecto al nivel de consolidación que ha alcanzado esta actividad, sin embargo, desde otra fuente de información, se puede apreciar que muchos de los rezagos identificados por el equipo de examinadores del CERI en 2004, siguen presentes; así se evidencia en los datos obtenidos en la Encuesta REPAM.

La muestra referida de académicos encuestados de cinco estratos, se agruparon en las siguientes ocho áreas disciplinarias (cuadro 6).

Con excepción de 973 casos que no respondieron a la pregunta sobre la disciplina del más alto grado académico, podemos distinguir que las Ingenierías, así como las Ciencias Sociales y

Cuadro 6. Académicos por área disciplinaria

Área disciplinaria	Frecuencia	Porcentaje	% válido
Ciencias Naturales y Exactas	201	10.2	20.1
Ciencias de la Salud	128	6.5	12.8
Ciencias Agropecuarias	49	2.5	4.9
Ingeniería y Tecnología	213	10.8	21.3
Ciencias Sociales	201	10.2	20.1
Ciencias Administrativas	74	3.7	7.4
Educación	88	4.5	8.8
Humanidades y Artes	46	2.3	4.6
Total	1000	50.7	100.0
No contestó	973	49.3	

Fuente: Base de datos REPAM 2008.



Cuadro 7. Académicos en educación con investigación últimos 2 años (%)

Estratos	Ha realizado investigación en los últimos dos años (%)	
	Sí	No
Centros públicos de investigación (CPI)	100.0	0.0
Instituciones públicas federales (IPF)	69.6	30.4
Instituciones públicas estatales (IPE)	71.2	28.8
Instituciones públicas tecnológicas (IPT)	25.7	74.3
Instituciones particulares (IP)	51.1	48.9

Fuente: Base de datos REPAM 2008.

las Ciencias Naturales, son los grupos que más académicos concentran. Así, ubicados por disciplinas, tenemos un grupo de 88 académicos que corresponden al 8.8% de la muestra, ubicados en el campo disciplinario de Educación. Utilizando la función de “filtro” que contiene el paquete estadístico SPSS, seleccionamos a dicho grupo para detectar las condiciones de trabajo y productividad en que desarrollan sus actividades, por lo tanto, los datos que se presentan a continuación corresponden a académicos del área Educación.

En primer lugar, sobresale el dato de que ocho de cada diez académicos afirman contar con área de investigación, sin embargo, al preguntarles si habían desarrollado alguna investigación en los dos últimos años, la proporción se modifica según el estrato de origen.

Como se puede apreciar, el 100% de los académicos de centros de investigación han estado vigentes en estas actividades. Los ubicados en las instituciones públicas federales y estatales hacen investigación en una proporción de siete de cada diez. La proporción más baja se encuentra en las instituciones públicas tecnológicas, en las que sólo el 25% hace investigación, probablemente

por el tipo particular de disciplinas que manejan, más orientadas a la capacitación en actividades tecnológicas. Finalmente, en las instituciones particulares, son cinco de cada diez los que refieren realizar investigación.

No obstante ser considerada una función indispensable dentro del perfil deseable, no todos los académicos del área Educación se muestran interesados en desarrollar actividades de investigación, lo que está muy relacionado con otro dato de la encuesta acerca de su preferencia académica. Cuando revisamos las respuestas de estos académicos a dicha pregunta, encontramos que casi el 63% se declaran preferentemente orientados a las actividades de docencia en lugar de las actividades de investigación (véase cuadro 8).

La preferencia por la docencia o por la investigación presenta variaciones de acuerdo con el estrato de origen, sobre todo en las instituciones educativas públicas o privadas. En el caso de los académicos ubicados en centros de investigación, el 100%, como podría esperarse, respondieron estar orientados hacia la investigación.

Se puede entender que la IE en México no logre consolidarse en el entorno nacional, cuando



Cuadro 8. Preferencia de los académicos del área Educación.

<i>Preferencia académica</i>	<i>Porcentaje</i>
Principalmente por la docencia	12.7
Por ambas, pero me inclino por la docencia	50.0
Por ambas, pero me inclino por la investigación	29.9
Principalmente por la investigación	7.4
Instituciones particulares (IP)	51.1

Fuente: Base de datos REPAM 2008.

una parte importante de los agentes promotores de la misma no la realizan como una tarea cotidiana y menos aún cuando no aparece en sus preferencias académicas. Tampoco puede consolidarse una práctica cuando los profesionales que la ejecutan no poseen la habilitación académica que los legitime como expertos. Desde 2004, esta condición fue señalada por los examinadores del CERI al indicar que “uno de los problemas graves que está dañando la calidad de la investigación educativa en México es la capacitación de los investigadores ya sea a nivel maestría o doctorado” (OECD-CERI, 2004: 20).

Con datos actuales tomados de la Encuesta REPAM 2008, se aprecia que la mayoría de los académicos del campo de la educación no han logrado la habilitación académica (perfil deseable) para la realización de las funciones sustantivas en la educación superior, entre las que destaca la investigación.

El perfil deseable lo otorga la Subsecretaría de Educación Superior a través del PROMEP a los académicos de tiempo completo que cumplen satisfactoriamente las funciones universitarias, y dan evidencia de ello por lo menos en los tres últimos años (SEP/SES, 2009).

Estimamos, en el cuadro 9, que sólo el 17% cuentan con el reconocimiento de Perfil PROMEP, a diferencia de otras áreas disciplinarias que lo han logrado en más del 30 o 40 por ciento.

Es pertinente aclarar que cuando nos referimos a la falta de habilitación académica, estamos haciendo una excepción de los académicos ubicados en los centros de investigación, sin embargo, se debe recordar que estos representan sólo el 5.7% de la muestra.

Otro indicador que se suma a los ya mencionados y que van respondiendo poco a poco a la pregunta, es el grado máximo alcanzado por los académicos de esta área. Sólo una cuarta parte, el 25.8%, han realizado estudios de doctorado, con una ligera diferencia entre mujeres, 21.8% y hombres 30.0%. Quizá la falta del grado académico de doctor, sea la principal razón de que estos académicos tengan la menor presencia en el SNI, comparados con académicos de las otras áreas disciplinarias contempladas en la encuesta REPAM 2008 (véase cuadro 10).

Las condiciones de desempeño de la profesión académica en México no la justifican totalmente como una verdadera profesión. Los resultados de



Cuadro 9. Académicos con perfil PROMEP por disciplina

Campo disciplinario	Perfil PROMEP	
	Sí	No
Ciencias Naturales y Exactas	27.8%	72.2%
Ciencias de la Salud	27.4%	72.6%
Ciencias Agropecuarias	40.0%	60.0%
Ingeniería y Tecnología	32.5%	67.5%
Ciencias Sociales	34.7%	65.3%
Ciencias Administrativas	23.6%	76.4%
Educación	17.2%	82.8%
Humanidades y Artes	32.6%	67.4%

Fuente: Base de datos REPAM 2008.

Cuadro 9. Académicos con perfil PROMEP por disciplina

Campo disciplinario	Pertenece al SNI	No pertenece al SNI
Ciencias Naturales y Exactas	52.0%	48.0%
Ciencias de la Salud	36.8%	63.2%
Ciencias Agropecuarias	16.0%	84.0%
Ingeniería y Tecnología	29.5%	70.5%
Ciencias Sociales	35.5%	64.5%
Ciencias Administrativas	11.1%	88.9%
Educación	10.3%	89.7%
Humanidades y Artes	32.6%	67.4%

Fuente: Base de datos REPAM 2008.



la Encuesta REPAM 2008 presentan datos que la circunscriben a los márgenes de una semiprofesión con base en los argumentos de algunos analistas del campo. Además, los rasgos académicos que acompañan a los sujetos ubicados en la disciplina Educación no apuntan hacia la consolidación de la IE en el territorio nacional, mas allá de los avances indiscutibles de la principal comunidad de investigadores educativos concentrados en el COMIE, y particularmente los adscritos a instituciones educativas en el centro del país, por ello, consideramos que la IE en México se encuentra enmarcada, por un lado, por una actividad aún en proceso de consolidación, y por el otro, en las prácticas de una profesión cuestionada como tal.

Conclusiones

Los investigadores en educación en México, son en su gran mayoría miembros de la profesión académica, los rasgos tanto de evolución como de estancamiento que encontramos en la investigación “Reconfiguración de la Profesión Académica en México” (REPAM), realizada en 2008, no les son ajenos.

Hemos encontrado rasgos que evidencian la debilidad de esta actividad (profesión académica) para constituirse en una verdadera profesión, toda vez que no cumple con los criterios básicos señalados por especialistas en el tema (Brunner, Cleaves, Freidson, Elliot). Criterios como autonomía y autocontrol sobre el contenido del trabajo, salarios altos por los servicios prestados, reconocimiento social y capacitación educativa de alto nivel, son las principales debilidades de la profesión académica en México. Diversos analistas de la profesión (Brunner, Clark, Fernández Enguita, Imbernon, Sarramona, Schwartzman) han señalado que estas debilidades colocan a la misma en los límites de una semiprofesión.

La discusión a futuro no debería enfocarse a la denominación del trabajo académico como

profesión o semiprofesión, sino hacia la reflexión sobre las condiciones de rezago que presentan actualmente los académicos, sobre todo cuando las políticas públicas en nuestro país, se orientan a una cultura de aseguramiento de la calidad en educación, con base en indicadores de clase mundial.

Los académicos de la disciplina Educación que participaron en la encuesta REPAM 2008, y particularmente los que afirman haber realizado proyectos de investigación en los dos últimos años, constituyen un conglomerado sustantivamente débil en comparación con la formación profesional y productividad de los agentes de otros campos como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Ingenierías.

Las debilidades más preocupantes encontradas en este grupo a través de la base de datos, son que la formación para la investigación por medio de estudios de doctorado, sólo ha sido alcanzada por el 25% de los académicos; el reconocimiento de la calidad del desempeño a través de la certificación PROMEP ha sido otorgado apenas al 17%, y el reconocimiento nacional como investigador del SNI, que es el más difícil de conseguir, sólo lo ha logrado el 10% de la muestra nacional encuestada.

Con características de este tipo, parece lejano el momento en que la investigación educativa en todo el territorio de nuestro país, logre un estatus de actividad consolidada. Las debilidades, además, no serán resueltas en poco tiempo con base en el relevo generacional, ya que de los académicos del área Educación que recién ingresan a la profesión, sólo uno de cada cuatro cuenta con la habilitación académica deseable. El reto es a largo plazo.

La transformación de las prácticas en el ejercicio de la profesión, podría iniciar a partir de que los propios académicos se mostraran insatisfechos con los indicadores de calidad que les son propios, sin embargo, los académicos del área Educación señalan sentir alta satisfacción con el trabajo académico en el 92.1% de los casos, no obstante, sus preferencias académicas se orientan en primer



lugar a las actividades relacionadas con la docencia y en segundo término con la investigación.

Razones como éstas nos remiten a la sugerencia expresada por los examinadores del CERI hace seis años: “Todo esto sugiere que la educación en México está a la mitad de un proceso de capacitación y desarrollo de sus investigadores educativos. Tiene un enorme potencial que se debe alentar y debe ser desarrollado” (OCDE-CERI, 2004: 31).

La sugerencia fue expresada en 2004 con los datos que entonces obtuvieron los analistas, sin embargo, al revisar aspectos semejantes con datos

actuales, dicha sugerencia nos parece que sigue siendo vigente, por ello coincidimos en la necesidad de que los líderes en México en el campo de la investigación educativa, desarrollen un agresivo programa de formación de nuevos investigadores y fortalecimiento de los actuales, para romper las inercias y evolucionar a que esta disciplina alcance condiciones de desempeño de calidad similares a otros campos disciplinarios con los que comparte, y sean los resultados de la investigación educativa realizada por los propios educadores, los que guíen las propuestas de innovación en el campo, así como las políticas públicas. ■

Referencias

- Álvarez, G. (1999), “Tradiciones científicas y cambio organizacional en las unidades académicas de ciencias sociales”, en *Revista Sociológica*, núm. 41, pp. 81-101.
- Arredondo, M, S. Martínez, A. Mingo y T. West (1984), “La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución”, en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM-IIS, vol. XLVI, núm. 1, pp. 5-38.
- Arredondo, M, S. Martínez, A. Mingo y T. West (1989), *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*, Cuadernos del CESU, México, UNAM-CESU.
- Brunner, J. y otros (1994), *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*, Buenos Aires, CEDES, disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/brunner.rtf>> [consulta: febrero de 2010].
- Clark, B. (1991), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen/UAM.
- Cleaves, P. S. (1985), *Las profesiones y el Estado: el caso de México*, México, El Colegio de México.
- Comas, O. (2003), *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos*, disponible en <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib72/0.html> [consulta: febrero de 2010].
- Colina, A. y R. Osorio (2004), *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés/UAT.
- Fernández, M. (2001), “A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, disponible en <<http://www.rieoei.org/rie25f.htm>> [consulta: julio de 2010].
- Galáz Fontes, J. F. y M. Gil Antón (2009), “La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, disponible en <<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>> [consulta: enero de 2011].
- Guajardo, E. (2010), “La desprofesionalización docente en educación especial”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 1, disponible en <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.html>> [consulta: febrero de 2011].
- Gutiérrez, G. (1998), “Los orígenes de la



- institucionalización de la investigación educativa en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 5, pp.13-38.
- Imbernon, F. (2006a), “Actualidad y nuevos retos de la formación permanente”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 2, disponible en <<http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>> [consulta: marzo de 2011].
- Imbernon, F. (2006b), “La profesión docente en el contexto educativo”, en Carnicero, Silva y Mentado (coords.), *Nuevos retos de la profesión docente*, disponible en http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf [consulta: marzo de 2010].
- Kent, R. (1986), “Los profesores y la crisis universitaria”, en *Cuadernos Políticos*, núm. 46, disponible en <http://www.bolivare.unam.mx/cuadernos/cuadernos/contenido/CP.46/CP46.6.RollinKentSerna.pdf> [consulta: marzo de 2011].
- Latapí, P. (2007), “Recuperar la esperanza de la investigación educativa”, conferencia presentada en el XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, disponible en <http://www.comie.org> [consulta: febrero de 2011].
- Martínez Rizo, F. (2000), “La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y la consolidación de la investigación educativa en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 9, pp. 137-145.
- OCE (2006) “Congresos nacionales de investigación educativa”, en *Debate Educativo*, núm. 16, disponible en <<http://www.observatorio.org>> [consulta: julio de 2010].
- OCDE-CERI (2004), *Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo, Reporte de los examinadores sobre México*, OCDE-CERI, disponible en <<http://www.oecd.org/dataoecd/42/23/32496490.pdf>> [consulta: febrero de 2011].
- Pedro, F. y S. Sala (2002), *La profesión académica en los países de la Unión Europea. Estado actual y tendencias de reforma*, Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, disponible en <<http://www.diac.upm.es/departamento/documentos/documentacion/EA2002-0095.pdf>> [consulta: noviembre de 2010].
- Popkewitz, T. (1997), “La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas”, en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, núm. 29, disponible en <http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/politica_educativa/popkewitz.pdf> [consulta: marzo de 2011].
- Sarramona, J., J. Noguera y J. Vera (1998), “¿Qué es ser profesional docente?”, en *Teoría de la Educación*, vol. 10, disponible en <<http://www.segciencias.com.ar/profesional.htm>> [consulta: marzo de 2011].
- Schwartzman, S. (1993), “La profesión académica en América Latina”, en *Grades*, disponible en <<http://www.schwartzman.org.br/simon/grade2.htm>> [consulta: diciembre de 2010].
- SEP-SES (2009), “Reglas de operación del PROMEP”, disponible en http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2011.pdf [consulta: noviembre de 2010].
- Tenti, E. (1993), “Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado”, disponible en <http://planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/1docs-info/docs-elec/tenti-mercados-de-trabajo.pdf> [consulta: marzo de 2011].
- Tenti, E. (2008), *Sociología de la profesionalización, docente*, <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf> [consulta: marzo de 2011].

Cómo citar este artículo:

Osorio-Madrid, Raúl (2011), “La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. III, núm. 6, pp. 100-116, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/100> [consulta: fecha de última consulta].