



**Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco  
División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**La profesión académica y el ingreso definitivo a la carrera  
académica. Un análisis comparado de los casos del IPN y  
la UACM**

**Que para obtener el grado de  
Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**Presenta: Efrén Díaz Gómez**

**Directora de tesis:  
Dra. Abril Acosta Ochoa**

**Director de tesis:  
Dr. Ricardo Alberto Reza Flores**

**Lector y lectora:  
Dr. Alvin David López Retana  
Dra. Giovanna Valenti Nigrini**

**Ciudad de México 28 de septiembre 2026**

*A la memoria de mi padre, Daniel Díaz Salazar*

## Resumen

La presente investigación está orientada a analizar el ingreso a la carrera académica de tiempo indeterminado o definitivo en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Su relevancia se constituye en un campo multidisciplinario que visibiliza la problemática del acceso a la estabilidad laboral frente a las lógicas institucionales y organizacionales. A través de un enfoque centrado en la configuración universitaria —Estado, universidad y cuerpo académico—, la investigación examina las complejas tensiones entre los contextos formales e informales de cada organización universitaria que derivan en quiénes y bajo qué circunstancias acceden a las plazas definitivas. El objetivo general fue explicar cómo dichas interacciones configuran el ingreso definitivo y las trayectorias favorecidas en ambas IES. Se empleó un diseño cualitativo mediante el estudio comparado de casos, triangulando análisis documental con doce entrevistas semiestructuradas a actores clave.

Los resultados evidencian que la gobernanza a distancia del Estado influye en el recambio generacional, los modelos de profesión académica y el crecimiento de la contratación temporal. Frente a la escasez, el IPN opera un mercado basado en la compactación escalafonaria de interinatos, mientras la UACM despliega un mercado abierto, aunque mediado por filtros de afinidad locales. Asimismo, existe un profundo desacoplamiento entre las fachadas ceremoniales meritocráticas y las prácticas de dictaminación, donde el capital social, la lealtad a la tribu académica y la agencia estudiantil resultan determinantes. Se concluye que la definitividad trasciende el trámite administrativo o el mérito individual; constituye el resultado de una configuración universitaria asimétrica donde la precariedad del mercado docente y el multiempleo fungen como espacios de habilitación y socialización antes de alcanzar la definitividad.

## TABLA DE CONTENIDO

|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN .....                                                                           | 6  |
| I PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN .....                                                         | 9  |
| 1.1 Planteamiento del problema .....                                                         | 10 |
| 1.2 Relevancia y justificación del estudio .....                                             | 15 |
| 1.2.1 Relevancia social en la desigualdad en el ingreso a la estabilidad laboral .....       | 15 |
| 1.2.2 Aportación y relevancia teórica: del azar a la configuración universitaria .....       | 16 |
| 1.2.3 Relevancia práctica en las IES: el IPN y la UACM .....                                 | 17 |
| 1.3 Preguntas de investigación, objetivos y supuestos de investigación .....                 | 19 |
| II METODOLOGÍA.....                                                                          | 23 |
| 2.1 Diseño, método y posición epistemológica .....                                           | 24 |
| 2.2 Alcance de la investigación.....                                                         | 26 |
| 2.3 Estrategia metodológica: estudio comparado de dos casos .....                            | 28 |
| 2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....                                    | 31 |
| 2.4.1 Técnicas de investigación .....                                                        | 31 |
| 2.4.2 Dimensiones e instrumento de recolección de datos .....                                | 32 |
| 2.4.3 Validación del instrumento de recolección de datos .....                               | 35 |
| 2.5 Unidad de observación y selección de informantes .....                                   | 37 |
| 2.6 Procedimiento de recolección de datos .....                                              | 39 |
| 2.7 Procesamiento y análisis de los datos .....                                              | 41 |
| III MARCO TEÓRICO .....                                                                      | 48 |
| 3.1 Delimitación teórica y transformaciones institucionales de la profesión académica. ....  | 49 |
| 3.1.1 Distinción conceptual entre la profesión docente y la profesión académica.....         | 49 |
| 3.1.2 Evolución estructural y reconfiguración del oficio académico .....                     | 51 |
| 3.1.3 La carrera académica: dimensiones normativas y regulaciones contractuales .....        | 53 |
| 3.1.4 Impacto de la masificación y dinámicas de regulación post-burocrática en las IES ..... | 55 |
| 3.2 Estudios sobre la profesión académica y la obtención de una plaza definitiva .....       | 58 |
| 3.2.1 Primeros hallazgos: de la vocación plutocrática a la burocratización del mérito .....  | 58 |
| 3.2.2 Década de 1980: capital simbólico, tribus y el impacto de la masificación.....         | 60 |
| 3.2.3 Década de 1990: el Estado evaluador y la deshomologación salarial .....                | 61 |
| 3.2.4 Década del 2000: neointervencionismo, mercados rígidos y crisis de identidad .....     | 62 |
| 3.2.5 Década del 2010: segmentación laboral, productivismo y gatekeepers .....               | 63 |
| 3.2.6 Década del 2020: precarización estructural y agotamiento académico .....               | 65 |
| 3.2.7 Balance de la literatura: el ingreso definitivo como vacío analítico.....              | 66 |
| 3.3 Bases epistemológicas de la teoría institucional .....                                   | 68 |

|                                                                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3.1 El viejo institucionalismo .....                                                                       | 69         |
| 3.3.2 La revolución conductual .....                                                                         | 71         |
| 3.3.3 Nuevo institucionalismo.....                                                                           | 72         |
| <b>3.4. Teoría institucional y organizaciones de educación superior.....</b>                                 | <b>75</b>  |
| 3.4.1 La universidad: tensión entre la organización social y la estructura formal .....                      | 77         |
| 3.4.2 El análisis institucional: sistemas débilmente acoplados e isomorfismo.....                            | 80         |
| 3.4.3 Instituciones en la organización: las reglas del juego y los actores .....                             | 86         |
| <b>3.5 Configuración y transformaciones de las Instituciones de Educación Superior .....</b>                 | <b>90</b>  |
| 3.5.1 Transformaciones globales de la profesión académica: centro, periferia y precarización .....           | 91         |
| 3.5.2 Tribus académicas y culturas disciplinares .....                                                       | 94         |
| 3.5.3 Modelos de coordinación y configuración universitaria .....                                            | 98         |
| 3.5.4 El papel del Estado: de la centralización a la gobernanza evaluadora .....                             | 100        |
| 3.5.5 El cuerpo disciplinar: profesionalización y reclutamiento.....                                         | 103        |
| 3.5.7 El mercado académico endogámico: clausura institucional .....                                          | 108        |
| 3.5.8 El mercado académico abierto: apertura y movilidad interinstitucional .....                            | 110        |
| 3.5.9 Cierre teórico: Neoinstitucionalismo, mercados académicos y la configuración de la definitividad ..... | 113        |
| <b>IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....</b>                                                                        | <b>116</b> |
| <b>4.1 Descripción de los dos casos .....</b>                                                                | <b>118</b> |
| 4.1.1 Universidad Autónoma de la Ciudad de México .....                                                      | 119        |
| 4.1.2 Instituto Politécnico Nacional .....                                                                   | 124        |
| <b>4.2 La gobernanza a distancia del Estado y la estructura de la carrera académica .....</b>                | <b>129</b> |
| 4.2.1 Restricciones presupuestales y estancamiento generacional de la planta docente .....                   | 132        |
| 4.2.2 Fragmentación horaria y condiciones laborales en el mercado docente .....                              | 135        |
| 4.2.3 Sistemas de evaluación externa e isomorfismo coercitivo .....                                          | 140        |
| <b>4.3 La habilitación académica .....</b>                                                                   | <b>143</b> |
| 4.3.1 Obtención de credenciales: trayectorias exógenas y lógicas de retención.....                           | 144        |
| 4.3.2 Producción de investigación y diversificación de los medios de difusión científica .....               | 147        |
| 4.3.3 Efectos de los programas de deshomologación y estímulos salariales .....                               | 149        |
| 4.3.4 Profesionalización y formación pedagógica.....                                                         | 150        |
| 4.3.5 Función del capital social y las redes académicas en la habilitación .....                             | 153        |
| 4.3.6 Actividades de difusión cultural y gestión académica .....                                             | 154        |
| <b>4.4 Etapas y dinámicas de la socialización profesional.....</b>                                           | <b>156</b> |
| 4.4.1 Apropiación empírica de la práctica docente .....                                                      | 158        |
| 4.4.2 Dinámicas prácticas y jerárquicas en la formación en investigación .....                               | 160        |
| 4.4.3 Relaciones tutorales y transmisión de la cultura disciplinaria .....                                   | 162        |

|                    |                                                                                                  |            |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4.4              | <i>Internalización de la normatividad y la cultura organizacional</i>                            | 164        |
| 4.4.5              | <i>Estrategias de sostenimiento económico previas a la definitividad</i>                         | 167        |
| 4.4.6              | <i>Factores que motivan a la inserción profesional y carrera académicas</i>                      | 168        |
| <b>4.5</b>         | <b>Soportes institucionales en la configuración universitaria</b>                                | <b>171</b> |
| 4.5.1              | <i>Políticas de financiamiento para posgrado e investigación</i>                                 | 173        |
| 4.5.2              | <i>Programas de movilidad y estancias académicas externas</i>                                    | 175        |
| 4.5.3              | <i>Mecanismos informales y de recomendación en los procesos de ingreso</i>                       | 176        |
| 4.5.4              | <i>Articulación entre habilitación, socialización y recursos institucionales</i>                 | 179        |
| <b>4.6</b>         | <b>Modelos de mercado académico: Dinámicas de endogamia y mercado abierto</b>                    | <b>181</b> |
| 4.6.1              | <i>El mercado académico interno: escalafón y regulación en el IPN</i>                            | 182        |
| 4.6.2              | <i>El mercado académico abierto: competitividad y movilidad en la UACM</i>                       | 189        |
| 4.6.3              | <i>Evolución de los procesos de contratación: de las prácticas tradicionales a la evaluación</i> | 194        |
| <b>4.7</b>         | <b>Desacoplamiento organizacional: Tensiones entre la normatividad y la práctica académica</b>   | <b>199</b> |
| 4.7.1              | <i>Isomorfismo organizacional y expectativas del perfil académico</i>                            | 200        |
| 4.7.2              | <i>Perfil idóneo y las credenciales</i>                                                          | 201        |
| 4.7.3              | <i>Jerarquías de prestigio y estigmas: dinámicas de reclutamiento y estratificación interna</i>  | 203        |
| 4.7.4              | <i>El rol de las comisiones evaluadoras y la reproducción homosocial</i>                         | 206        |
| 4.7.5              | <i>Tensiones: universidad, tribus disciplinares y representación sindical</i>                    | 209        |
| 4.7.6              | <i>Tensiones estructurales entre la masificación docente y las exigencias de investigación</i>   | 213        |
| <b>4.8</b>         | <b>Reflexiones emergentes: La influencia colateral en las aulas y la agencia estudiantil</b>     | <b>216</b> |
| 4.8.1              | <i>Masificación e infraestructura pedagógica</i>                                                 | 217        |
| 4.8.2              | <i>El desacoplamiento entre el isomorfismo credencialista y el habitus docente</i>               | 218        |
| 4.8.3              | <i>La estratificación sociodemográfica y los estigmas organizacionales</i>                       | 220        |
| 4.8.4              | <i>La agencia estudiantil como regulador del mercado académico</i>                               | 221        |
| 4.9                | <i>Cierre del capítulo de análisis</i>                                                           | 222        |
| <b>V.</b>          | <b>CONCLUSIONES</b>                                                                              | <b>225</b> |
| <b>5.1</b>         | <b>Recomendaciones para la política institucional y estatal</b>                                  | <b>230</b> |
| <b>5.2</b>         | <b>Sugerencias para futuras líneas de investigación</b>                                          | <b>231</b> |
| <b>REFERENCIAS</b> |                                                                                                  | <b>233</b> |

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación está orientada a analizar el ingreso a la carrera académica de tiempo indeterminado o definitivo en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Su relevancia se constituye en un campo multidisciplinario que visibiliza la problemática del acceso a la estabilidad laboral frente a las lógicas institucionales y organizaciones. A través de un enfoque centrado en la *configuración universitaria* —Estado, universidad y cuerpo académico—, la investigación examina las complejas tensiones entre los contextos formales e informales de cada organización universitaria que derivan en quiénes y bajo qué circunstancias acceden a las plazas definitivas.

Las múltiples reflexiones trasmutadas en este escrito son resultado de la interacción entre mis propias cavilaciones y las de aquellas personas con las que el *Hasard* (azar) me ha permitido dialogar. En este sentido, el trabajo integra las orientaciones teórico-conceptuales y metodológicas de la Dra. Abril Acosta; las recomendaciones técnicas del Dr. Ricardo Reza; las sugerencias multidisciplinarias y epistemológicas del Dr. Alvin López y de la Dra. Paulina Berríos; así como la amplia escucha y la valiosa retroalimentación de mi esposa, la Lic. Monserrat Martínez. De este modo, el escrito expone un monolito propio y riguroso constituido desde la interacción colectiva.

En esta línea, la investigación se sustenta empíricamente en la apertura de las y los informantes, cuyas percepciones permitieron la observación de sus Instituciones de Educación Superior (IES) y el análisis de la compleja *configuración universitaria*. A través de sus testimonios, compartieron generosamente sus trayectorias profesionales y académicas, desde su formación inicial hasta la inserción en el mercado académico del IPN y la UACM; develando las dinámicas académicas, cotidianas, organizacionales, los procesos de evaluación y las redes académicas que caracterizan a sus respectivas casas de estudio. Por tanto, el contenido de cada una de las entrevistas constituye el sustento fundamental que da sentido y anclaje a la realidad analizada en esta investigación.

Las aportaciones de estas y estos académicos —provenientes del IPN y de la UACM— residen en la riqueza y diversidad de sus posiciones en la organización universitaria, que abarcan desde direcciones, direcciones de posgrado, coordinaciones, jefaturas de academia, hasta profesorado de tiempo determinado e indeterminado. Sus relatos sobre las tensiones institucionales, la escasez de recursos, la carga académica y administrativa, así como sobre las realidades transicionales en el mercado docente y académico, permitieron visibilizar el contraste crítico entre los lineamientos normativos y las prácticas efectivas que determinan el acceso a la estabilidad laboral, así como, someramente, los efectos de estas configuraciones en las aulas y en las trayectorias estudiantiles.

En este sentido, en el capítulo I se establecen las bases analíticas del estudio: se presenta el planteamiento del problema centrado en el ingreso de tiempo indeterminado o definitivo a la carrera académica en el IPN y la UACM, se parte de las transformaciones históricas del empleo académico para identificar el vacío analítico en la literatura científica sobre el momento preciso del ingreso. Se justifica la investigación, sus aportaciones, y se enuncian las preguntas de investigación, el objetivo general, los específicos y los supuestos que orientan la indagación empírica.

El capítulo II desarrolla el andamiaje metodológico; expone el diseño cualitativo adoptado, la postura epistemológica interpretativa y constructivista, el uso del estudio de casos comparado, el alcance descriptivo de la investigación y la estrategia de selección intencionada de informantes. Asimismo, detalla las dimensiones para las técnicas de recolección de información —entrevista semiestructurada y análisis documental—, el proceso de validación del guion de entrevista, los procedimientos de trabajo de campo y las fases de codificación y análisis de los datos mediante el proceso de template analysis (análisis de plantilla) y el uso de software especializado.

En el capítulo III se despliega el marco teórico, en el que se presenta conceptualmente la profesión y la carrera académicas articuladas con los aportes de la teoría institucional —viejo y nuevo institucionalismo, neoinstitucionalismo sociológico— con los estudios sobre organizaciones de educación superior, tribus académicas y mercados académicos. Se presenta un estado del arte ordenado cronológicamente sobre la profesión académica y la obtención de plazas definitivas, que permite identificar el ingreso de tiempo indeterminado como vacío analítico y fundamenta la

adopción del concepto de *configuración universitaria* como eje interpretativo respaldado por la teoría institucional.

El capítulo IV presenta el análisis empírico comparado de los casos del IPN y la UACM. Su estructura obedece a una jerarquía analítica que transita desde las presiones macroestructurales hacia la microsociología. Inicia con la descripción demográfica y normativa de ambas universidades para examinar cómo la gobernanza a distancia del Estado restringe la apertura de plazas y fomenta la expansión del empleo temporal. Posteriormente, el texto desciende hacia las trayectorias de los sujetos para diseccionar los procesos de habilitación académica y socialización profesional, así como los recursos institucionales que las respaldan. Se contrastan las lógicas organizacionales del mercado académico —endogámico y abierto— y se revela el desacoplamiento existente entre los reglamentos oficiales y las prácticas de dictaminación, para culminar con una reflexión sobre los efectos colaterales en las aulas y la agencia estudiantil.

Finalmente, el capítulo V expone las conclusiones generales del estudio. En este apartado se argumenta que el ingreso de tiempo indeterminado supera la visión de un simple trámite administrativo o un triunfo exclusivo del mérito individual, para revelarse como el resultado empírico de una *configuración universitaria* asimétrica. A la luz de los hallazgos, se formulan recomendaciones pragmáticas orientadas tanto a la gestión de las IES como a las agencias del Estado, con el fin de atenuar las desigualdades en los esquemas de contratación. El documento concluye con la propuesta de nuevas líneas de investigación que invitan a explorar el desgaste biográfico, los mercados docentes encubiertos y la cuantificación interseccional de la exclusión, con el firme propósito de abonar al debate sobre la justicia laboral en la educación superior pública mexicana.

## I PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN

Este capítulo presenta el eje analítico que estructura la investigación. En primer lugar, se plantea el problema central: el ingreso de tiempo indeterminado o definitivo a la carrera académica en el IPN y en la UACM. Desde un nivel de análisis micro y un diseño cualitativo, se presenta el problema para explicar cómo se regula el ingreso del personal académico. Para ello, se describen, por un lado, las transformaciones históricas del empleo académico en México y la contracción relativa de las plazas definitivas frente a la expansión del empleo temporal; por otro, se identifica el vacío analítico en la literatura sobre los mecanismos específicos de selección y se formula el problema en términos del mercado académico en dos IES contrastantes.

Posteriormente, se desarrolla la relevancia y justificación del estudio desde tres dimensiones fundamentales. En la vertiente social, se argumenta la urgencia de visibilizar las desigualdades y los mecanismos de exclusión que operan en el acceso a la estabilidad laboral del profesorado. En el ámbito teórico, se fundamenta la necesidad de superar las visiones que atribuyen el ingreso al azar o al mérito, y se propone en su lugar un abordaje que analiza otras variables desde la teoría institucional. Por último, en su vertiente práctica, se destaca el valor de comparar dos modelos de gobernanza opuestos para generar evidencia que contribuya al diseño de políticas de contratación más adecuadas y equitativas frente al contexto de las necesidades presupuestales de las IES.

Por último, el tercer apartado establece la ruta que guio el trabajo de campo y el análisis de los datos. Se toma como eje articulador el concepto de *configuración universitaria* —entendido como la interacción constante entre el Estado, la gestión de la universidad y el cuerpo académico—, con lo cual se presenta la pregunta general y las preguntas específicas de investigación. A partir de estas interrogantes, se desglosan los objetivos y los supuestos de investigación correspondientes.

## 1.1 Planteamiento del problema

Uno de los problemas estructurales de la profesión académica contemporánea en México es la marcada contracción del ingreso de tiempo indeterminado o definitivo. Esta modalidad no ha logrado consolidarse como la progresión natural de una trayectoria formativa del cuerpo académico; en su lugar, representa un cuello de botella altamente excluyente (Altbach et al., 2009). El presente trabajo problematiza este fenómeno. Para ello, explora cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) configuran, administran y legitiman el acceso a la estabilidad laboral frente a una alta escasez de plazas. En este sentido, la investigación se distancia de las perspectivas que conciben la definitividad únicamente como el desenlace automático del mérito individual o como el resultado de una casualidad (Weber, 1919). Por el contrario, indaga las tensiones, los filtros y las prácticas organizacionales, que dictaminan quién logra cruzar el umbral hacia la consolidación de la carrera académica (Fresán et al., 2009).

La magnitud de este problema radica en la consolidación de un sistema universitario fracturado, caracterizado por una profunda segmentación laboral (Acosta, 2018). Por un lado, las IES sostienen el crecimiento de la matrícula con el apoyo de un mercado docente, integrado fundamentalmente por profesorado de tiempo parcial, sujeto a contratos temporales e inestables y dedicado casi en exclusiva a la docencia. Por otro lado, las universidades administran un mercado académico protegido y de acceso sumamente restringido, en el cual se disputan las posiciones de base que garantizan la estabilidad laboral —por tiempo indeterminado— y permiten el desarrollo integral de la carrera académica.

El enlace crítico de la problemática reside en que las organizaciones universitarias explotan la flexibilidad del mercado docente, pero carecen de una intención estructural visible y de la administración financiera —capítulo 100—<sup>1</sup> para integrar a ese personal a la definitividad del

---

<sup>1</sup> En la administración pública de México, el Capítulo 1000 es la bolsa presupuestaria destinada al pago de salarios, prestaciones, honorarios asimilados y estímulos del personal que trabaja para el Estado. En el caso del IPN, como órgano desconcentrado de la Administración Pública Federal, adscrito directamente a la Secretaría de Educación Pública (SEP), su nómina académica se rige por el presupuesto federal. Sus plazas docentes, directivas y de apoyo están integradas formalmente en el sistema de nómina federalizado. En el caso de la UACM, como organismo público autónomo del orden local (Ciudad de México), el Consejo Universitario aprueba anualmente la distribución del gasto institucional. Sin embargo, por ley de contabilidad, se clasifica internamente el sueldo de sus Profesores-Investigadores dentro del Capítulo 1000 (Servicios Personales) en su desglose contable mensual y trimestral.

mercado académico. Históricamente, aunque las políticas de modernización estatales buscaron erigir al profesorado de tiempo completo (PTC) como el núcleo de la educación superior, este sector protegido ha sido siempre minoritario (ANUIES, 1966; Arredondo, 1985; Estévez et al., 2009; SEP, 1992).

En la actualidad, esta asimetría se ha agudizado. De acuerdo con el Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES, 2025), en 2023 el PTC representaba solo el 38.8% de la planta en las IES mexicanas, frente a un 61.2% de profesorado de tiempo parcial (Cuadro 1). Los datos del Programa Nacional de Educación Superior 2026-2030 (2026) estiman que el PTC se ha reducido a un 24.2%. Este escenario evidencia que la precarización no es una anomalía transitoria, sino el modelo operativo dominante: las universidades dependen de la temporalidad para subsistir a la matrícula, restringiendo las vías de acceso a una relación laboral de base (IPN, 1980; UACM, 2021).

**Cuadro 1. Porcentaje del profesorado por tiempo de dedicación en las IES 2023**

| <b>IES</b>        | <b>Tiempo completo %</b> | <b>Tiempo parcial %</b> |
|-------------------|--------------------------|-------------------------|
| Universidades     | 30.9                     | 69.1                    |
| Tecnológicos      | 41.8                     | 58.2                    |
| Escuelas normales | 43.8                     | 56.2                    |
| <b>Media</b>      | <b>38.8</b>              | <b>61.2</b>             |

Fuente: elaboración propia con base en SIIES (2025)

Esta disociación obliga a problematizar una lectura normativa instaurada a finales del siglo XX (PROMEP, 1997; Rondero, 2002), la cual equiparaba erróneamente el tiempo completo con la estabilidad contractual. La realidad de la educación superior muestra que el problema no radica únicamente en la dedicación horaria, sino en la negación de la definitividad (Altbach, 2004). Al observar el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la administración de la escasez se vuelve evidente (Cuadro 2). En el IPN, durante el periodo de 2005 a 2024, las plazas indeterminadas crecieron apenas un 16.8 %, mientras que los interinatos (temporales) se dispararon a un 55.6 %. En el caso de la UACM, una universidad de reciente creación (2001), la población de tiempo determinado (temporal) pasó de ser inexistente a superar a la de base en 2024.

**Cuadro 2. Evolución de la contratación académica en el IPN y la UACM, 2005 y 2024**

| IES  | Año inicial | Tiempo indeterminado | Tiempo determinado | Año final | Tiempo indeterminado | Tiempo determinado |
|------|-------------|----------------------|--------------------|-----------|----------------------|--------------------|
| IPN  | 2005        | 6,868                | 2,708              | 2024      | 8,027                | 4,214              |
| UACM | 2005        | 468                  | 0                  | 2024      | 804                  | 875                |

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de población de la UACM (2025) y el IPN (2025)

El problema adquiere mayor notoriedad al constatar que la liberación de plazas por jubilación o defunción no revierte la exclusión. Como ilustra el Cuadro 3, a pesar de los cientos de jubilaciones acumuladas, la apertura de espacios definitivos es mínima frente a las crecientes contrataciones temporales. Entre 2014 y 2024, el IPN registró un promedio de 151 jubilaciones anuales —con un acumulado de 1,664 retiros—, mientras que la UACM sumó 50 en el mismo periodo. No obstante, en ambas IES, la reutilización de estas vacantes para la conformación de una nueva planta académica de base ha sido asimétrica en comparación con la expansión sistemática del empleo temporal. Esta evidencia sugiere una política de contención: las vacantes liberadas tienden a reorientarse, congelarse o atomizarse en el mercado docente, situación que influye en el recambio generacional y consolida la barrera de entrada a la carrera académica (Jáuregui, 2023).

**Cuadro 3. Número de académicos jubilados de 2014 a 2024 en el IPN y la UACM**

| Año  | Académicos |      |
|------|------------|------|
|      | IPN        | UACM |
| 2014 | 116        | 0    |
| 2015 | 110        | 0    |
| 2016 | 195        | 3    |
| 2017 | 126        | 1    |
| 2018 | 134        | 4    |
| 2019 | 142        | 7    |
| 2020 | 146        | 3    |
| 2021 | 118        | *    |
| 2022 | 188        | 3    |
| 2023 | 227        | 21   |
| 2024 | 162        | 8    |

Nota: \* Los datos no fueron proporcionados por la universidad. Fuente: elaboración propia con base en IPN (2025) y UACM (2025).

Es en este contexto de exclusión sistémica donde radica el vacío analítico que justifica la investigación. La literatura internacional ha diagnosticado ampliamente el escenario desde diversas aristas estructurales. Por un lado, se ha documentado la masificación, las lógicas de mercado y la estratificación de la profesión (Clark, 1977, 1986; Bourdieu, 1984; Brunner, 1985; Moscati, 1992; Altbach, 1996, 2004; Gil, 1994; Albornoz, 1999; Casillas et al., 2005; Fresán, 1998; Aguilar, 2002). Por otro, se ha analizado el impacto de las culturas disciplinares (Becher,

1989), así como los efectos de la evaluación punitiva, la deshomologación salarial, la crisis fiscal y la segmentación de los mercados (Ibarra, 2001; Rondero, 2002; Galaz & Gil, 2009; Acosta, 2018; Acosta & Rivera, 2018; Martínez, 2021; Brand, 2000; Cruz, 2003; Dávalos, 2003).

De manera reciente, los estudios han profundizado en la precarización y las condiciones del trabajo docente (Lusnich, 2019; Anaya, 2019; Izquierdo et al., 2022; Solares & Vera, 2023; Acosta et al., 2019; Sánchez, 2018; Morales & Olivares, 2022), los cambios institucionales y la construcción de trayectorias (Ayala, 2017; Moreno, 2023; Pérez et al., 2022; Díaz et al., 2017; Herrera, 2018; Salazar, 2022; Suárez & Muñoz, 2016; Torrico et al., 2022), a la par de los retos contemporáneos de la profesionalización y los sistemas de evaluación (Maldonado, 2016; Buendía et al., 2017; Ibarra & Díaz, 2017; Sánchez et al., 2023; García, 2015; Del Cid, 2025; Donaire et al., 2022; Monarca et al., 2024; Ramos, 2017; Marquina, 2021; Bernasconi et al., 2021; Suárez & Buendía, 2020; Lastra et al., 2021; Rodríguez et al., 2023). Sin embargo, el nivel organizacional permanece inexplorado: aún falta determinar si el sistema realmente rechaza incorporar de forma estructural a su personal temporal y, al mismo tiempo, averiguar cómo, bajo qué arreglos institucionales y mediante qué prácticas de poder se dictamina quiénes conforman esa reducida población académica que sí logra acceder a la definitividad.

Para abordar estas interrogantes, la investigación adopta la configuración universitaria como lente analítico (Musselin, 2025). El acceso al empleo estable se teoriza como un campo de disputa donde interactúan tres vectores: la gobernanza del Estado —a través del financiamiento y la evaluación externa— (Acosta, 2002); la gestión de la universidad —mediante la administración formal de la precariedad— (Clark, 1991); y el cuerpo académico disciplinar, organizado en tribus (Becher, 1989). A partir de este marco, se estableció como pregunta general: ¿De qué forma las interacciones entre el Estado, la universidad y el cuerpo académico configuran el ingreso de tiempo indeterminado y las trayectorias favorecidas para alcanzar la definitividad en el IPN y la UACM?

Bajo este enfoque, el ingreso definitivo exige transitar por un doble filtro. Primero, un filtro estructural e institucional, determinado por la gobernanza estatal y la regulación organizacional de las IES, las cuales restringen el acceso con base en las limitaciones financieras, la estructura del mercado y la disponibilidad real de plazas (Acosta, 2002; Clark, 1991). Segundo, un filtro profesional, donde se evalúa la trayectoria del sujeto mediante su habilitación académica —las credenciales y la productividad exigidas formalmente— y su socialización profesional —la

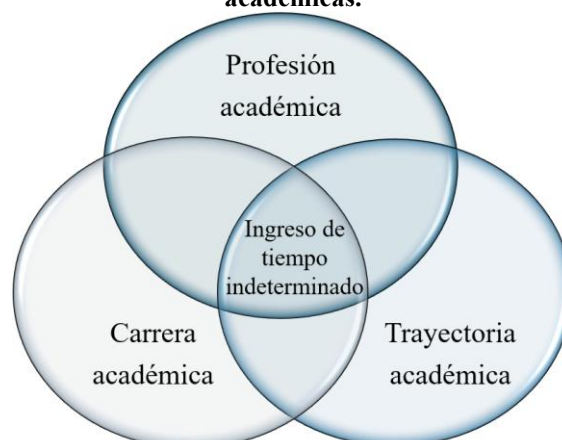
asimilación de los códigos culturales y las lealtades dirigidas por la tribu académica— (López et al., 2016; Becher, 1989). La articulación de ambas esferas dentro de la *configuración universitaria* establece qué perfiles son considerados legítimos frente a la escasez de vacantes (Albornoz, 1999; Berrios, 2008b; Segura, 2008; ANUIES, 1995).

Finalmente, el problema de investigación encuentra su anclaje metodológico en el contraste empírico de los casos del IPN y la UACM. Aunque ambas IES resienten la limitación estructural del sistema estatal, divergen radicalmente en sus niveles de autonomía, diseño normativo, población académica y estudiantil. Explorar cómo operan los guardianes de la puerta (*gatekeepers*) que median el ingreso y cómo se decodifican las reglas formales e informales en estas dos organizaciones (Chiappa, 2023), permitirá revelar de qué forma ambas IES mexicanas administran, justifican y ejecutan la exclusión o la consolidación laboral frente a un mercado académico intrínsecamente restringido (Zeitlin, 2021).

Para observar empíricamente este fenómeno sin incurrir en ambigüedades, resulta ineludible fijar las coordenadas conceptuales que guiarán el análisis —las cuales se profundizarán y extenderán en el capítulo III—. En términos operativos, la contratación de tiempo indeterminado designa la relación laboral de base sin fecha de término, en clara oposición a la contratación temporal. Esta condición jurídica no debe confundirse con el tiempo de dedicación —figuras de tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo, asignación por horas—, el cual alude estrictamente a la extensión de la jornada laboral requerida por la universidad (IPN, 1980; UACM, 2021).

Por otra parte, desde una dimensión sociológica, la profesión académica remite al conjunto de funciones sustantivas —docencia, investigación, difusión y gestión— que configuran el oficio. A diferencia de ésta, la carrera académica se concibe como una trayectoria institucional regulada por una relación laboral estable, estructurada en fases de ingreso, promoción, permanencia y retiro. De manera transversal, la trayectoria académica engloba la biografía profesional de cada sujeto, lo que incluye sus posiciones, experiencias y condiciones laborales (Albornoz, 1999; Berrios, 2008b; Chiappa, 2023; Segura, 2008; ANUIES, 1995). Con base en estas distinciones, la presente investigación define la consolidación de la carrera académica específicamente como el momento en que dicha trayectoria deja la inestabilidad para cruzar el umbral de acceso a una contratación definitiva (Fresán et al., 2009). De este modo, el objeto de estudio se sitúa de manera explícita en la intersección de la trayectoria, la profesión y la carrera académicas (Figura 1).

**Figura 1. Ingreso de tiempo indeterminado en la intersección entre la profesión, la carrera y la trayectoria académicas.**



Fuente: elaboración propia con base en Berrios (2008a), Grediaga (1999) y Villa (2001).

## **1.2 Relevancia y justificación del estudio**

### *1.2.1 Relevancia social en la desigualdad en el ingreso a la estabilidad laboral*

A partir de la problematización expuesta, donde la definitividad opera en la práctica como un privilegio racionado y no como la progresión natural de una trayectoria académica, la relevancia social de esta investigación se sustenta en la urgencia por visibilizar y diseccionar los mecanismos organizacionales que perpetúan la desigualdad en las IES. En el contexto contemporáneo, el discurso de la política educativa y de las propias universidades promueve abiertamente la meritocracia, la objetividad y la igualdad de oportunidades; sin embargo, la realidad empírica del mercado de trabajo académico evidencia la persistencia de prácticas sistémicas de exclusión que contradicen radicalmente dichos lineamientos discursivos (Chiappa, 2023).

La urgencia social de abordar este fenómeno radica en las consecuencias biográficas y laborales que la inestabilidad produce en el profesorado. Diversos estudios internacionales han sugerido que las contrataciones operan sobre redes jerárquicas y rígidas, donde una élite reducida de IES produce a la mayoría del profesorado que obtiene plazas de tiempo indeterminado; esta dinámica restringe, en cierto modo, la movilidad social de las personas formadas en universidades “periféricas” (Clauset et al., 2015; Lee et al., 2021). En el Norte Global y en América del Sur se ha documentado que ciertas barreras informales —como el denominado *ajuste cultural*, la

condición de clase, los sesgos de género o la necesidad de contar con un vasto capital social— funcionan como determinantes ocultos en el ingreso definitivo (Montes & Simbürger, 2021; Liani et al., 2020; Chiappa, 2020; Quaresma & Villalobos, 2022). A este escenario se añaden las brechas operadas por los *gatekeepers* (guardianes de la puerta): actores encargados de evaluar los concursos que, mediante la reproducción homosocial, tienden a favorecer perfiles y trayectorias similares a las propias (Brink & Benschop, 2014; Celis & Kim, 2018; Kossinets & Watts, 2009; Webber & González, 2015).

Bajo este marco, el análisis cualitativo de las experiencias en el IPN y la UACM resulta pertinente, pues permite indagar si estas universidades públicas —creadas históricamente bajo los principios de la democratización del conocimiento y el beneficio social— logran blindarse contra estos procesos de exclusión, o si la escasez aguda de plazas ha transmutado en nuevas formas de desigualdad asistidas por la regulación organizacional. El estudio apuesta por trascender la estadística administrativa para observar si la normalización de la precariedad erosiona la calidad del proyecto educativo; con ello se justifica la necesidad de comprender críticamente a las IES que sostienen su operación con base en un cuerpo docente inestable o de tiempo determinado.

### *1.2.2 Aportación y relevancia teórica: del azar a la configuración universitaria*

Desde la perspectiva teórica, este estudio busca llenar un vacío persistente en la literatura sobre educación superior en México. Históricamente, la investigación se ha concentrado en el nivel macro: el impacto de las políticas públicas, la expansión de la matrícula, los sistemas de financiamiento y la gobernanza del Estado evaluador (Altbach, 2004; Gil, 1994; Grediaga et al., 2004). Si bien estos enfoques resultan invaluable, han dejado intacta la brecha cognitiva respecto a la microsociología del ingreso; es decir, han omitido el estudio profundo de los mecanismos organizacionales específicos mediante los cuales las IES filtran y otorgan la definitividad frente a la austeridad presupuestal.

Hace poco más de un siglo, Max Weber (1919) declaró el dominio del *Hasard* (azar) en el reclutamiento académico, lo cual deshabilitó la presunción de una meritocracia pura. La aportación teórica de la presente investigación consiste en superar tanto esa visión reduccionista del azar como

la ilusión exclusiva del mérito objetivo. Con apoyo en el neoinstitucionalismo sociológico, se postula que el mercado académico no es un espacio abstracto, neutro o regulado exclusivamente por la oferta y la demanda (Rondero, 2002); por el contrario, es un constructo social intervenido activamente, donde interactúan actores con intereses en disputa dentro de un campo organizacional compuesto por instituciones formales e informales (Clark, 1986; DiMaggio & Powell, 1983, 1999; Musselin, 2001, 2025)<sup>2</sup>.

Al contrastar los reglamentos, convocatorias y procedimientos formales con las prácticas no escritas de las tribus académicas y la gestión, la investigación aportará categorías analíticas robustas para comprender la tensión que subyace al momento de la contratación. Se expone que, ante la ausencia de plazas, las organizaciones no crean “anomalías”, sino que desarrollan lógicas adaptativas de protección y exclusión que constituyen su *configuración universitaria* real. De este modo, el estudio contribuye directamente a la teoría institucional al ofrecer un modelo de análisis situado capaz de descifrar el ingreso en escenarios de precarización laboral.

### *1.2.3 Relevancia práctica en las IES: el IPN y la UACM*

En su vertiente práctica y utilitaria, la investigación ofrece insumos empíricos rigurosamente sustentados para orientar la toma de decisiones, tanto en la formulación de política pública nacional como en la gestión burocrática interna de las IES. La selección comparativa entre el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) responde a una decisión metodológicamente estratégica: permite contrastar dos organizaciones con trayectorias históricas, dimensiones y modelos de gobernanza diametralmente opuestos.

Por un lado, el IPN, creado en 1936 bajo una administración pública federal, representa una macroestructura con 48 unidades académicas en el país y un presupuesto para el ejercicio fiscal 2024 superior a los 21 mil millones de pesos<sup>3</sup>. Para el año 2023, esta institución concentró una

---

<sup>2</sup> Nota del autor: Para DiMaggio y Powell (1983; 1999) y Musselin (2001; 2025) se consultaron tanto las versiones en su idioma original como sus respectivas traducciones al español. En caso de discrepancia terminológica e interpretativa, se priorizó el texto original.

<sup>3</sup> El IPN debe distribuir el presupuesto entre el Nivel Medio Superior y el Superior, ya que abarca ambos niveles educativos.

matrícula en el nivel superior y posgrado de 132,928 estudiantes en la modalidad escolarizada (57,099 del sexo femenino y 75,829 del sexo masculino); a diferencia de la UACM, el IPN ofrece también una modalidad no escolarizada con 6,306 inscritos (3,971 del sexo femenino y 2,335 del sexo masculino). Por otro lado, la UACM, erigida en 2001 y dotada de la máxima autonomía en México (Gil, 2011), es una institución de alcance local sustentada por el Gobierno de la Ciudad de México, con un presupuesto cercano a los 1,792 millones de pesos para 2024 y una matrícula presencial que oscila anualmente, la cual registró 13,001 estudiantes inscritos en 2023 <sup>4</sup>.

A pesar de estas profundas asimetrías organizacionales y de financiamiento, ambas IES se enfrentan al mismo desafío estructural: la alta dependencia de la temporalidad en la contratación de su planta académica. Mientras que sistemas de educación superior como el de España han reformado recientemente sus marcos jurídicos —Ley Orgánica del Sistema Universitario— para forzar la reducción de la contratación temporal del 40 % al 8 % (Moreno, 2023), en México la ausencia de diagnósticos especializados sobre la inercia organizacional ha propiciado un crecimiento descontrolado del interinato o trabajo de tiempo determinado. Ante la incapacidad estructural del sistema para absorber a la creciente población de doctoras y doctores formados en el país (Maisterrena, 2018), este estudio revela las consecuencias organizacionales de la atomización de plazas, la opacidad de los dictámenes y el papel insoslayable del mercado docente como vía obligada para alcanzar la definitividad en el mercado académico.

Estos hallazgos poseen una utilidad práctica directa para repensar la arquitectura de las organizaciones universitarias. Proporcionan una base sólida para futuros rediseños de los concursos de oposición, la reasignación de los recursos liberados por jubilaciones y la conformación de regulaciones con mayor transparencia en los procesos de ingreso definitivo. En última instancia, la investigación ofrece elementos para fundamentar demandas de presupuestación más equitativas; de esta forma, aporta al debate urgente sobre qué modelo de planta académica requieren instituciones como el IPN y la UACM para sostener sus proyectos educativos bajo condiciones de trabajo digno (Acosta, 2018; Díaz & Salas, 2020).

---

<sup>4</sup> La UACM debido a sus dinámicas de operación tiene una variación anual en su población estudiantil, mientras que en el 2020 tuvo 19,188 reinscripciones, para el 2021 sólo tuvo 13,764. El aumento viene en 2022 con 18,275 y se vuelve a reducir en 2023 con 13,001 reinscripciones. La misma universidad no ofrece datos de población con respecto al género.

### 1.3 Preguntas de investigación, objetivos y supuestos de investigación

La *configuración universitaria* es un término propuesto por Musselin (2025), el cual alude a las interacciones entre el Estado, la universidad y la profesión académica. Dichas interacciones determinan la acción colectiva y generan modos de regulación internos. Musselin parte del supuesto de que no hay universidades iguales; por lo tanto, la naturaleza, el contenido y la claridad de estas interrelaciones deben explorarse en cada IES, al igual que los principios que legitiman y sustentan su existencia.

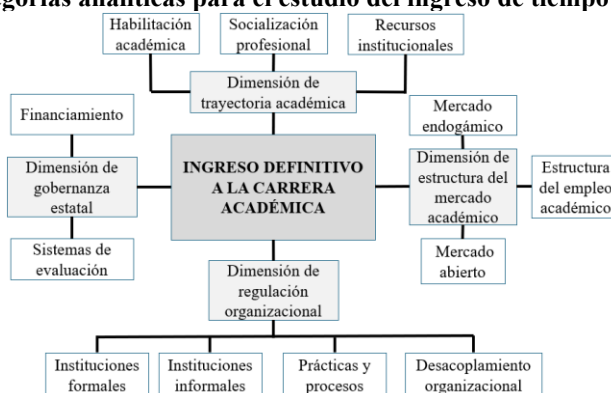
“La noción de configuración universitaria se utilizará para referirse al marco dentro del cual se inscriben, cobran sentido y se interrelacionan el tipo de gobierno desarrollado por las instituciones, el estilo de gestión adoptado por la supervisión y los modos de regulación interna de las disciplinas. En otras palabras, para describir cómo se articulan tres formas de acción colectiva: las universidades, las autoridades de supervisión y la profesión universitaria.” (Musselin, 2025, p. 62).

Bajo esta concepción, las universidades, la supervisión estatal y la profesión académica constituyen órdenes locales incompletos; es decir, no son entes autónomos que operan en el vacío, sino que cada dimensión adquiere sentido dentro del marco de interacción. Esta premisa supone un reajuste al clásico *triángulo de coordinación* de Clark (1986). Para dicho autor, el Estado, la universidad y el mercado funcionan como entidades ideales y autónomas que operan en un orden jerárquico y esquemático, en el cual las IES de cada país se analizarían según su grado de alineación respecto a la política pública, a su propia autonomía o a la oferta y demanda del mercado. Si la intención de este estudio fuera desarrollar una visión macroestructural del sistema de ingreso en México, la propuesta de Clark ofrecería el marco analítico ideal.

No obstante, la adecuación teórica de Musselin (2025) permite descender a los niveles meso y micro para comprender las relaciones interdependientes entre el Estado —que evalúa y financia—, la gestión universitaria —que organiza y administra— y la profesión académica —donde operan las tribus, las disciplinas y el juicio entre pares—. Este enfoque relega al mercado académico a una posición diferente: no es una fuerza autónoma, sino el resultado directo de las interrelaciones entre estas tres dimensiones.

En este sentido, para evitar que la noción de *configuración* se mantenga como una abstracción, la investigación la operacionaliza mediante cuatro dimensiones analíticas interrelacionadas, las cuales se desglosan con mayor profundidad teórica en los capítulos posteriores. Estas cuatro dimensiones articulan los factores reales que posibilitan o bloquean el ingreso de tiempo indeterminado: la gobernanza estatal, la estructura del mercado académico, la regulación organizacional y las trayectorias académicas (Figura 2).

**Figura 2. Categorías analíticas para el estudio del ingreso de tiempo indeterminado.**



Fuente: elaboración propia con base en la teoría institucional y los análisis sobre la profesión académica.

En este sentido, las interrelaciones entre el Estado, la universidad y la profesión académica articulan el mercado académico. De este modo, la *configuración universitaria* específica de cada organización no es un estatuto silencioso; se externaliza en las opiniones, prácticas y padecimientos de los individuos que la habitan, apreciaciones que pueden alinearse — o no — con las normativas (Musselin, 2025). Al asumir que no existe una *configuración* unívoca, se infiere que las estrategias de la gerencia de la UACM en su diálogo con el Estado y el poder de sus tribus académicas difieren sustancialmente de las del IPN.

Sobre esta exigencia analítica se fundamenta, precisamente, la necesidad de interrogar la realidad de la organización universitaria. Las preguntas, los objetivos y los supuestos de esta investigación no surgen de forma aislada, sino que están estrictamente orientados a develar los mecanismos abstractos de dicha *configuración*; a fin de explorar cómo incide en el otorgamiento del tiempo indeterminado. Se plantea así la siguiente pregunta general de investigación: ¿De qué forma las interacciones entre el Estado, la universidad y el cuerpo académico configuran el ingreso de tiempo indeterminado y las trayectorias favorecidas para alcanzar la definitividad en el IPN y la UACM?

Para dar respuesta a esta interrogante, se planteó como objetivo general: Explicar de qué forma las interacciones entre el Estado, la universidad y el cuerpo académico configuran el ingreso de tiempo indeterminado y las trayectorias favorecidas para alcanzar la definitividad en el IPN y la UACM.

Al mismo tiempo, se parte del supuesto interpretativo de que el ingreso de tiempo indeterminado opera mediante una regulación organizacional de al menos dos dimensiones. Por un lado, se filtra el ingreso de acuerdo con necesidades institucionales, recursos financieros y plazas disponibles. Por otro, se evalúa la habilitación académica —formación, grados y credenciales— y el grado de socialización profesional— cultura disciplinaria, pertenencia a comunidades académicas, reconocimiento entre pares—. Esta trama de reglas, criterios y prácticas actúa como filtro que legitima el ingreso definitivo y favorece un modelo específico de profesión académica para cada IES.

El objetivo de la investigación se planteó a nivel de la metacognición según la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), por lo que se establecieron cuatro objetivos específicos alineados en función de los tres niveles anteriores de la misma taxonomía: comprensión, análisis y aplicación. De tal forma que el primer objetivo específico es identificar los recursos institucionales y organizacionales destinados a la habilitación y a la socialización académica de las y los aspirantes al ingreso de tiempo indeterminado. El segundo es analizar los criterios formales e informales que orientan la distribución y la apertura de plazas de tiempo indeterminado, en el marco de sus lógicas de mercado endogámico y abierto. El tercero es examinar las inconsistencias organizacionales entre las trayectorias académicas de las y los aspirantes y las condiciones reales para el ingreso de tiempo indeterminado. Y el cuarto es analizar el papel del Estado en la asignación de recursos y en la apertura de plazas de tiempo indeterminado.

**Cuadro 4. Preguntas, objetivos y supuestos de la investigación**

| <b>Pregunta</b>                                                                                                                                                                                                        | <b>Objetivo</b>                                                                                                                                                                                                                | <b>Supuesto</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Pregunta general</i>                                                                                                                                                                                                | <i>Objetivo general</i>                                                                                                                                                                                                        | <i>Supuesto general</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| ¿De qué forma las interacciones entre el Estado, la universidad y el cuerpo académico configuran el ingreso de tiempo indeterminado y las trayectorias favorecidas para alcanzar la definitividad en el IPN y la UACM? | Explicar de qué forma las interacciones entre el Estado, la universidad y el cuerpo académico configuran el ingreso de tiempo indeterminado y las trayectorias favorecidas para alcanzar la definitividad en el IPN y la UACM. | El ingreso de tiempo indeterminado opera mediante una regulación organizacional de al menos dos dimensiones: Por un lado, se filtra el ingreso de acuerdo con necesidades institucionales, recursos financieros y plazas disponibles. Por otro, se evalúa la habilitación académica y el grado de socialización profesional. Esta trama de reglas, criterios y prácticas |

|                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                        | actúa como filtro que legitima el ingreso definitivo y favorece un modelo específico de profesión académica para cada IES.                                                                                                                              |
| <i>Preguntas específicas</i>                                                                                                                                                           | <i>Objetivos específicos</i>                                                                                                                                                           | <i>Supuestos específicos</i>                                                                                                                                                                                                                            |
| ¿Cuáles son los recursos institucionales y organizacionales destinados a la habilitación y a la socialización académica de las y los aspirantes al ingreso de tiempo indeterminado?    | Identificar los recursos institucionales y organizacionales destinados a la habilitación y a la socialización académica de las y los aspirantes al ingreso de tiempo indeterminado.    | La asignación de recursos para la habilitación y socialización académica es desigual; favorece a ciertos perfiles de aspirantes, lo que incide en sus posibilidades de cumplir las exigencias formales para acceder al ingreso de tiempo indeterminado. |
| ¿Qué criterios formales e informales orientan la distribución y la apertura de plazas de tiempo indeterminado, y cómo se relacionan con sus respectivos mercados endogámico y abierto? | Analizar los criterios formales e informales que orientan la distribución y la apertura de plazas de tiempo indeterminado, en el marco de sus lógicas de mercado endogámico y abierto. | La distribución y apertura de plazas de tiempo indeterminado responde fundamentalmente a lógicas internas de la organización universitaria más que a una planificación orientada a conformar un cuerpo académico de tiempo indeterminado                |
| ¿Cuáles son las inconsistencias organizacionales entre las trayectorias académicas de las y los aspirantes y las condiciones reales para el ingreso de tiempo indeterminado?           | Examinar las inconsistencias organizacionales entre las trayectorias académicas de las y los aspirantes y las condiciones reales para el ingreso de tiempo indeterminado.              | Existen inconsistencias entre las exigencias de habilitación con base en estándares globales y la limitada oferta de plazas de tiempo indeterminado.                                                                                                    |
| ¿Cuál es el papel del Estado evaluador en la asignación de recursos y en la apertura de plazas de tiempo indeterminado?                                                                | Analizar el papel del Estado en la asignación de recursos y en la apertura de plazas de tiempo indeterminado.                                                                          | La injerencia estatal es indirecta, y sigue influyendo la precariedad interna en el ingreso a las IES.                                                                                                                                                  |

Fuente: elaboración propia.

## II METODOLOGÍA

El presente capítulo expone el andamiaje metodológico diseñado para responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos del estudio. En un primer momento, se detallan el diseño cualitativo, el método y la posición epistemológica, enfocados en comprender las dinámicas organizacionales desde la perspectiva de sus propios actores. Asimismo, se delimita el alcance y se transparentan las limitaciones de la investigación, a la par que se fundamenta la estrategia metodológica elegida: un estudio comparado de dos casos que contrasta las lógicas organizacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Posteriormente, el texto describe las técnicas y los instrumentos empleados para la recolección de la información. En este bloque se detalla el riguroso proceso dialéctico —deductivo e inductivo— que guio la construcción teórica y empírica de las cuatro dimensiones de análisis: la gobernanza estatal, la estructura del mercado académico, la regulación organizacional y la trayectoria académica. Tras explicar la operacionalización de este andamiaje, se especifican las características del instrumento de entrevista y el procedimiento colegiado utilizado para su validación. En este mismo apartado se define la unidad de análisis y se delinean los criterios del muestreo de máxima variación para la selección de informantes —unidades de observación—, a fin de que sus narrativas permitan observar empíricamente cómo operan los filtros formales e informales en el ingreso de tiempo indeterminado.

Finalmente, el capítulo documenta el procedimiento sistemático llevado a cabo durante el trabajo de campo. El apartado concluye con la explicación del procesamiento y el análisis de los datos cualitativos; en esta sección se detalla el proceso dialéctico para la construcción de las categorías de análisis, así como la codificación de las entrevistas y de los documentos institucionales. Esta estructura proporciona la ruta analítica exacta para abordar la interacción entre las normas formales, la gobernanza y las prácticas académicas desde la apertura hasta la asignación de plazas definitivas en ambas universidades

## 2.1 Diseño, método y posición epistemológica

La presente investigación se fundamenta en un diseño metodológico cualitativo, con el propósito de comprender, con rigor y profundidad, los significados, las interacciones y las prácticas sociales construidas por el profesorado en torno al ingreso de tiempo indeterminado a la carrera académica (Taylor & Bogdan, 1987). Desde esta lente analítica, tanto las narrativas del cuerpo académico como los artefactos organizacionales —normativas, convocatorias y reglamentos— se conciben como la expresión empírica de la *configuración universitaria* del IPN y de la UACM. El diseño adopta una lógica inductiva orientada a explicar la regulación del empleo estable y las trayectorias favorecidas que alcanzan la definitividad.

Los datos se obtuvieron mediante dos técnicas cualitativas: entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido documental de los reglamentos y normas vigentes —Estatuto del Personal Académico de la UACM, Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Contrato Colectivo de Trabajo de la UACM, Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo del Personal Académico del IPN, Guía de Prestaciones y Servicios para el Personal Académico del IPN, Ley Orgánica del IPN—. Las entrevistas permiten reconstruir las trayectorias académicas en cuanto a su habilitación, su socialización profesional, la participación de la gobernanza estatal, la estructura del mercado y los elementos organizacionales que influyen en la consolidación académica; por su parte, el análisis documental permitió contrastar estas narrativas con la regulación escrita y los procedimientos organizacionales. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), este abordaje no busca “la verdad” en un sentido positivista y universal, sino reconstruir interpretaciones detalladas y diversas de la comunidad académica para explicar el ingreso.

Al concebir la investigación cualitativa como un proceso dialógico y heurístico —en el cual quien investiga se guía por orientaciones metodológicas flexibles antes que por protocolos rígidos—, el trabajo de campo privilegió una aproximación comprensiva y situada con las y los informantes. Se asumió un rol interactivo diseñado para capturar la complejidad de los testimonios frente a la organización universitaria. En consecuencia, este diseño no se estructuró para formular una abstracción teórica generalizable a todo el sistema de educación superior, sino para decodificar, en

los niveles micro, las fricciones organizacionales que posibilitan o bloquean el acceso al tiempo indeterminado en el IPN y la UACM (Taylor & Bogdan, 1987).

La profundidad analítica del estudio mantiene una postura constructivista capaz de recuperar las múltiples perspectivas de los actores sociales; por ende, se desestimó la pertinencia de un diseño cuantitativo centrado en la comprobación de relaciones causales lineales. Desde nuestra comprensión, las múltiples variables que determinan el ingreso constituyen fenómenos sociales complejos y dinámicos, irreducibles a variables estrictamente cuantificables si lo que se persigue es un entendimiento exhaustivo y profundo. En este sentido, el constructivismo cobra sentido al reconocer que las IES no son entes inactivos, sino culturas organizacionales que condensan contextos históricos, políticos y sociales, los cuales solo pueden ser comprendidos a partir de las experiencias narradas por quienes habitan y disputan sus espacios (Guba & Lincoln, 2002).

En el plano epistemológico, la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo. Según Schwandt (2003), este marco asume que la comprensión del mundo social trasciende la asimilación de una realidad objetiva y externa, y se articula a través de las creencias, prácticas y experiencias que los sujetos construyen sobre su propia vivencia y el entorno. Bajo este lente, la trayectoria hacia la definitividad se teoriza como un fenómeno heterogéneo que se manifiesta de forma divergente en el IPN y la UACM, por lo que exige ser decodificado con base en las interacciones entre los actores y sus organizaciones. De este modo, el paradigma interpretativo se amalgama con una base epistémica constructivista; con ello se indica que los individuos edifican la realidad universitaria mediante la interacción, la vivencia y la producción tanto de dispositivos organizacionales tangibles —reglamentos, contratos, dictámenes, convocatorias— como de construcciones subjetivas expresadas en las entrevistas (Schwandt, 2003; Guba & Lincoln, 2002).

Por consiguiente, la contratación no se asume como un hecho aislado o “natural”, sino como el producto directo de la fricción o acuerdo que se edifica en la *configuración universitaria*. Las interpretaciones del profesorado, así como las formas que adopta la regulación organizacional —instituciones formales e informales, procesos y prácticas de selección—, operan como representaciones de marcos de sentido compartidos, es decir, como elementos constitutivos de la configuración de cada IES. Esta lupa interpretativa permite explicar cómo las y los actores dotan

de legitimidad o resisten las prácticas de sus universidades y cómo experimentan el umbral del ingreso definitivo (Schwandt, 2003).

Derivado de esta misma exigencia interpretativa, la adopción del estudio de casos comparado no figura como un accesorio metodológico ocasional, sino como una consecuencia metodológica necesaria. Si se postula que las instituciones —*reglas del juego*—, las trayectorias y las jerarquías de mérito son moldeadas en contextos organizacionales situados, resulta necesario someterlas al escrutinio en escenarios concretos y contrastables. El estudio de caso permite reconstruir con fidelidad cómo se disputa y legitima el ingreso en una organización específica; al tornarse comparado, el diseño consiente el diálogo analítico entre dos configuraciones contrastantes —el IPN y la UACM—, las cuales, pese a coexistir en el sistema de educación superior pública, difieren radicalmente en su historicidad, su nivel de autonomía jurídica y su organización para el reclutamiento. Así, la postura constructivista orienta la comparación no hacia la formulación de leyes universales, sino hacia la comprensión de cómo distintas relaciones normativas, culturales y políticas producen lógicas disímiles o iguales sobre quién accede, cómo y en qué condiciones a la estabilidad laboral.

## **2.2 Alcance de la investigación**

En congruencia con la postura constructivista e interpretativa adoptada, la investigación asume un alcance descriptivo. Como evidenció el balance de la literatura especializada (véanse los capítulos 1 y 3.2), si bien las dinámicas de inserción y precarización de la carrera académica han sido exploradas en otras latitudes, el umbral específico de la definitividad en el contexto mexicano constituye un vacío analítico; este vacío exige, antes de cualquier otra inferencia, una caracterización empírica rigurosa. Por ello, el enfoque descriptivo se erige como el nivel idóneo para especificar las propiedades, las características y los perfiles de este fenómeno. En lugar de perseguir abstracciones descontextualizadas, este alcance permite concentrar el esfuerzo analítico en cómo se materializa empíricamente el objeto de estudio (Hernández et al., 2014).

En esta línea, Hernández et al. (2014) señalan que un estudio descriptivo selecciona una serie de conceptos o dimensiones y recolecta información sobre cada uno de ellos para caracterizar con precisión el fenómeno estudiado. Bajo esta premisa, el presente trabajo no pretende establecer relaciones causales —tales como determinar si el año de creación histórica de las universidades produce mecánicamente una mayor estabilidad laboral— ni busca medir correlaciones estadísticas entre el grado de autonomía institucional y el tipo de contratación dominante. En su lugar, el alcance descriptivo orienta el esfuerzo a revelar, con profundidad analítica y precisión cualitativa, cómo se estructuran y configuran en el nivel micro las distintas dimensiones que condicionan el ingreso.

Ahora bien, en apego al marco epistemológico, resulta ineludible explicitar las fronteras metodológicas de este estudio; se reconoce que toda decisión de diseño habilita ciertas comprensiones y, al mismo tiempo, restringe otras. En cuanto a sus alcances empíricos y teóricos, el enfoque cualitativo y el estudio comparado de casos ofrecen el rigor necesario para decodificar los mecanismos informales, las tensiones de poder y las lógicas de asimilación cultural que operan en los microespacios del IPN y la UACM. Estas son dimensiones ocultas que escapan sistemáticamente a las métricas cuantitativas y a los diagnósticos macroestructurales. Dicha perspectiva permite comprender la definitividad no como un trámite estático, sino como un proceso situado, combativo y negociado. En cuanto a sus limitaciones, indicamos tres principales:

La primera limitación de la investigación radica en la imposibilidad de una generalización estadística a gran escala. Los hallazgos explican con profundidad la *configuración universitaria* de los casos seleccionados, pero no pueden erigirse como leyes universales. En este sentido, la extensión y la complejidad estructural del Instituto Politécnico Nacional supusieron un desafío operativo superior: las dimensiones de la organización imposibilitaron realizar un contraste exhaustivo que abarcara simétricamente todas sus divisiones, la totalidad de sus planteles y los múltiples estratos de la alta gestión. Esto acota la comparabilidad interna a los espacios y perfiles efectivamente documentados. De forma similar, en el caso de la UACM, la falta de acceso a las esferas de alta gestión o al aparato sindical impidió conocer y, por consiguiente, integrar las posturas de la administración en curso.

Un segundo límite, de carácter muestral, obedece a las barreras de acceso inherentes al trabajo de campo. Pese a la rigurosidad en la estrategia de inmersión, la recolección de datos logró integrar únicamente a una fracción sumamente reducida del profesorado de tiempo parcial inmerso en el núcleo del mercado docente; esta representación se restringió a un informante temporal por cada universidad. En consecuencia, la comprensión de los mecanismos selectos de exclusión, así como de las vivencias de quienes operan sostenidamente en los márgenes más precarios de la profesión, queda sujeta a este espectro narrativo y a las referencias del resto de las y los informantes. Dicha situación impide agotar la totalidad descriptiva de la vulnerabilidad laboral. A esto se suma que la realidad organizacional es capturada a través del filtro de la subjetividad y de la posición estructural que cada informante ocupa en su respectiva IES; por tanto, la información depende de manera exclusiva de su perspectiva.

Finalmente, al circunscribirse a un diseño metodológico estrictamente cualitativo y de corte transversal, el estudio no accede a conclusiones más amplias. Si bien un diseño de investigación mixto y longitudinal —que articulara la contundencia descriptiva de la estadística con la profundidad interpretativa del análisis discursivo a lo largo de diferentes periodos de tiempo— habría ensanchado significativamente la cobertura y el alcance del fenómeno, pero la inevitable restricción del tiempo como recurso impidió su ejecución. Explicitar estas fronteras analíticas, logísticas y de diseño confiere total transparencia al proceso y garantiza que las inferencias teóricas expuestas se sitúen en su justa y rigurosa dimensión interpretativa.

### **2.3 Estrategia metodológica: estudio comparado de dos casos**

En correspondencia con la profundidad requerida por el nivel descriptivo, se adoptó el estudio de caso como estrategia metodológica central. De acuerdo con Stake (1998), esta aproximación radica en escudriñar la particularidad y la complejidad de un caso singular; su valor empírico reside en comprender a fondo la naturaleza única y las dinámicas internas de un contexto específico. La pertinencia de este método se justifica al permitir visibilizar las sutiles diferencias estructurales y los acontecimientos reales que configuran el entorno al interior de las IES.

Para mantener el rigor metodológico, resulta imperativo establecer una distinción analítica clara entre las unidades de investigación. Por un lado, las *unidades de análisis* —los objetos sobre los cuales se producirán las inferencias teóricas— corresponden a las IES seleccionadas (el IPN y la UACM). Por otro lado, las *unidades de observación* —el soporte empírico del cual se extrajeron los datos— están constituidas tanto por el personal académico entrevistado, el cual exhibe perfiles y trayectorias diversas, como por los documentos normativos vigentes (Lune & Berg, 2017).

A partir de esta delimitación, se estructuró la estrategia de comparación entre ambos casos de estudio. Según Sartori (1994), la comparación en las ciencias sociales adquiere validez cuando opera entre entidades que comparten atributos similares —en este caso, ambas son IES públicas—, pero que difieren en variables explicativas clave, tales como el grado de autonomía y sus esquemas de regulación organizacional. Este diseño metodológico permite clasificar un universo compartido a partir de características recíprocamente excluyentes.

Para profundizar en la comparación de los casos y hacer explícitos los criterios que guiaron el contraste entre ambas IES, el diseño metodológico adoptó como matriz analítica transversal las cuatro dimensiones centrales del estudio: la gobernanza estatal, la estructura del mercado académico, la regulación organizacional y la trayectoria académica. La aplicación sistemática de estos ejes permitió establecer un diálogo empírico estructurado para identificar tres niveles de interacción:

1. *Semejanzas sistémicas*: pese a sus diferencias, ambas instituciones resienten presiones isomorfas derivadas de las políticas del Estado evaluador y de las asignaciones presupuestales.
2. *Diferencias organizacionales*: existe un contraste en cómo el grado de autonomía, la historia y la cultura disciplinar de cada universidad generan arquitecturas laborales polarizadas —la clausura y el proteccionismo del mercado endogámico en el IPN, frente a la competencia exógama del mercado abierto en la UACM—.
3. *Patrones compartidos*: se revela cómo el profesorado de ambas IES recurre a estrategias transversales de supervivencia —como el pluriempleo, la asimilación del trabajo en el mercado docente como rito de paso y el anclaje en redes informales de socialización— para lograr cruzar el umbral hacia el ingreso de tiempo indeterminado

Bajo esta óptica, carecería de utilidad analítica contrastar dos universidades con estructuras idénticas, así como equiparar una universidad con una organización pública de naturaleza distinta, puesto que en ambos escenarios el contraste resultaría estéril al no existir compatibilidad o al tratarse de entidades completamente isomorfas. Para garantizar la validez de este ejercicio comparativo, se mantuvo una estricta simetría metodológica en la recolección de los datos, mediante la aplicación del mismo instrumento y la selección de perfiles de informantes equivalentes en cada universidad (véase el subcapítulo 2.5), para asegurar así un análisis profundo (Stake, 1998; Lune & Berg, 2017).

En lo referente a la delimitación espacial de las unidades de análisis (Yin, 2003), se seleccionaron estratégicamente dos universidades que presentan divergencias significativas en su población académica y estudiantil, en el origen de su financiamiento —público federal frente a estatal—, así como en sus modalidades de gestión y contextos históricos de origen. Para fundamentar esta selección, se aplicaron los cuatro criterios establecidos por Creswell (2009) para la elección de casos extremos o desviados, un enfoque diseñado para maximizar el potencial explicativo que se puede extraer de la unidad de análisis:

1. Identificación del caso: Dos universidades diferenciadas en autonomía y origen presupuestal: el IPN opera sin autonomía formal para el ingreso de su personal académico y bajo un sostenimiento federal; en contraste, la UACM tiene autonomía plena para determinar sus procesos de ingreso y depende del sostenimiento estatal (Ciudad de México).
2. Diferenciación histórica y de creación: El IPN fue fundado en 1936, inserto en el contexto del proceso de masificación de la educación superior; la UACM, creada en 2001, obedece a la premisa de la educación universal con lo cual elimina el examen de ingreso estandarizado para el alumnado.

3. Recolección de información detallada: Se realizó una revisión documental exhaustiva a través de múltiples fuentes para lograr la descripción profunda de ambos casos (ver Capítulo IV)<sup>5</sup>.
4. Caracterización de convocatorias y su difusión para el ingreso del personal académico (factor de elección): El IPN ejerce un proceso de basificación masiva mediante convocatorias cerradas, en los últimos 4 años difundidas como nota periodística; la UACM, por el contrario, gestiona procesos de ingreso cuantitativamente limitados, mediante convocatorias públicas, abiertas y difundidas de manera oficial a través de su sitio web.

## **2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### *2.4.1 Técnicas de investigación*

Para la conformación del corpus empírico, la investigación se fundamentó en dos técnicas cualitativas complementarias: la entrevista semiestructurada y el análisis documental. La elección de la entrevista semiestructurada obedece a su capacidad para otorgar una flexibilidad analítica superior a la de la encuesta, pues admite giros discursivos y profundizaciones en función de las narrativas del profesorado (Merriam & Tisdell, 2016). Asimismo, esta técnica resulta indispensable al facilitar “la comprensión de las perspectivas que tienen [las y] los informantes respecto a sus vidas, experiencias y situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 101).

De acuerdo con la tipología propuesta por Taylor y Bogdan (1987), se adoptó la modalidad de entrevista dirigida a situaciones no observables directamente; bajo este esquema, el profesorado actuó como traductor de la realidad organizacional y de las lógicas internas subyacentes en cada

---

<sup>5</sup> Nota metodológica: Aunque Creswell lo menciona como fase, aquí funciona mayormente como la operacionalización del estudio profundo que permite la comparación, no como un criterio de selección *per se*.

universidad. Por tal motivo, se seleccionó estratégicamente a informantes clave capaces de aportar una multiplicidad de perspectivas sobre la problemática estudiada. De manera concurrente, la técnica de análisis documental se implementó como mecanismo de triangulación para contrastar las narrativas de los sujetos —las prácticas asimiladas— con el entramado de normativas y reglamentos vigentes, los cuales constituyen la expresión histórico-normativa tangible de la *configuración universitaria* (Manen, 2003).

#### *2.4.2 Dimensiones e instrumento de recolección de datos*

A partir del andamiaje teórico y conceptual desarrollado en el marco teórico del Capítulo III, se constituyó un guion de entrevista semiestructurada como instrumento rector. Para llegar al instrumento, el desarrollo del andamiaje de categorías analíticas de esta investigación no constituyó un acto estático, lineal ni puramente *a priori*, sino el resultado de un riguroso proceso dialéctico —iterativo y recursivo—. En apego a las exigencias metodológicas y del análisis organizacional, la construcción y depuración de las categorías analíticas evolucionó de manera orgánica durante toda la investigación. Este progreso se gestó al ordenar la exhaustiva revisión de la literatura científica con la sistematización de los datos empíricos. Dicho diálogo constante entre el marco conceptual y la evidencia garantizó que las categorías iniciales no permanecieran estáticas, lo cual permitió que la compleja realidad del ingreso a la carrera académica solicitara, nutriera y transformara el diseño metodológico original a través del surgimiento de categorías emergentes.

En un primer momento, el diseño partió de un enfoque deductivo. Al elegir el neoinstitucionalismo como marco referencial primario, se pretendía operacionalizar el fenómeno con base en la dicotomía entre instituciones formales —normas, reglamentos, estatutos— e instituciones informales —costumbres, creencias—. No obstante, se advirtió que esta postura corría el riesgo de incurrir en un reduccionismo mecanicista. Explicar el ingreso definitivo como un mero resultado normativo supondría confinar el trabajo a una lógica casi cuantitativa, en la cual el cumplimiento de ciertas variables prescriptivas dictaminaría automáticamente la inclusión o exclusión de candidatas y candidatos. Esta fórmula inicial resultaba insuficiente, pues dejaba al

margen la vitalidad de los procesos colegiados, las tensiones políticas y las prácticas cotidianas que estructuran la realidad de la organización universitaria.

Para subsanar este reduccionismo, en un segundo momento se procedió a robustecer el apartado de las instituciones informales con la integración de la teoría de los capitales de Bourdieu (1984; Bourdieu & Passeron, 1998). La intención metodológica fue anclar firmemente la visión cualitativa del estudio; al mismo tiempo, se incorporaron los procesos y las prácticas como categorías insoslayables para comprender el reclutamiento del profesorado. Sin embargo, al someter esta fórmula al escrutinio del estado del arte, se constató que aún no lograba abarcar la profunda complejidad cualitativa del fenómeno; existían elementos intrincados —como los ritos de iniciación, la reproducción homosocial y el peso de las tribus académicas— que ya habían sido advertidos sin tanta profundidad por Villa (2001), Chiappa (2023) y Becher (1989). Todo ello hizo evidente la necesidad de una reformulación estructural.

A medida que avanzaba la inmersión teórica, se deliberó sobre la pertinencia de adoptar un marco interpretativo monolítico amparado en un único teórico clásico. Entre las disyuntivas epistemológicas se evaluó recurrir a los tipos ideales de Weber como categorías analíticas puras; adoptar la perspectiva de Foucault para diseccionar el ingreso como un ejercicio de biopoder; o radicalizar el uso de Bourdieu al reducir el ingreso a un mero reconocimiento de capitales simbólicos por parte de la élite académica. El descarte de estas posturas unívocas respondió a una insuficiencia categorial insalvable: ninguna de ellas lograba alojar, de manera simultánea, la injerencia coercitiva del Estado y la realidad del mercado académico contemporáneo como agentes participantes en el reclutamiento.

Frente a esta carencia, se evaluó la integración de la teoría de la coordinación de sistemas de Burton Clark (1986). Si bien su famoso triángulo —Estado, mercado y universidad— contemplaba los elementos macroestructurales indispensables, su conceptualización del mercado presentaba una disonancia teórica insuperable para los objetivos de esta investigación. Clark concibe el ingreso como un proceso determinado por las exigencias del mercado externo —oferta y demanda general—, un enfoque que se alejaba fuertemente de nuestro objeto de estudio, toda vez que las lógicas de competencia externa difieren de las dinámicas cerradas, endogámicas o escalafonarias y autónomas que rigen el mercado académico y docente al interior de las IES mexicanas.

El punto de inflexión metodológico consolidado en el guion de entrevista se alcanzó con la adopción del trabajo de Christine Musselin (2001, 2025). Sus reflexiones sobre las transformaciones históricas de la universidad francesa proporcionaron el constructo exacto: la configuración universitaria. Este modelo permitió articular, sin reduccionismos, la participación del Estado —gobernanza a distancia—, la gestión universitaria —administración— y la profesión académica —cuerpo disciplinar—. Bajo este prisma, el mercado académico dejó de ser una fuerza exógena abstracta para comprenderse como el resultado material de las interrelaciones y fricciones entre estas tres dimensiones de acción colectiva.

Al mismo tiempo, resulta imperativo destacar que el establecimiento de estas dimensiones no clausuró el proceso analítico. Durante la fase de sistematización y procesamiento de los datos empíricos, el diálogo con los testimonios del profesorado fracturó la rigidez del modelo a priori. A través de la codificación abierta, emergieron categorías inductivas que la literatura no había anticipado con la misma fuerza, tales como las estrategias de sostenimiento económico —pluriempleo y precariedad— previas a la definitividad, o el impacto colateral de la contratación en la educación y en la agencia estudiantil. La integración de estas categorías emergentes mostró que el diseño metodológico fue un organismo también inductivo; el marco teórico sirvió como lente inicial para observar la realidad, pero la evidencia empírica dotó de profundidad a las categorías analíticas con las que se explica el fenómeno.

Como resultado de este exhaustivo proceso de diseño metodológico, la recolección empírica se materializó mediante un instrumento estructurado en forma de guion de entrevista semiestructurada. Este instrumento permitió vincular los conceptos teóricos con preguntas específicas dirigidas al profesorado, garantizando la comprensión profunda de cada IES. La matriz del instrumento organiza los reactivos en las siguientes cuatro dimensiones de indagación:

- Dimensión 1: Profesionalización académica y recursos institucionales. Este primer bloque interrogativo se orientó a desentrañar la trayectoria académica desde los estudios de licenciatura hasta la incorporación a la institución. Los reactivos visibilizan los tipos de contratación experimentados y los apoyos institucionales recibidos —becas, estímulos, tutorías y programas de iniciación—. El propósito central es identificar si la distribución de estos recursos resulta equitativa entre disciplinas y perfiles, para determinar cómo dicha

infraestructura institucional influye en las posibilidades reales de acceder al ingreso definitivo.

- Dimensión 2: Oferta del mercado académico. El segundo eje escudriña las reglas formales y las prácticas internas que estructuran la apertura de plazas estables. Las preguntas identifican cómo la gestión diagnostica y prioriza las necesidades de contratación — jubilaciones, matrícula, presiones estatales—. De forma paralela, el instrumento explora los factores informales —alianzas, injerencia sindical, tradiciones o compromisos— que influyen en las dictaminaciones, lo cual revela si la IES privilegia orgánicamente a perfiles exógenos o egresados propios en sus concursos.
- Dimensión 3: Tensiones institucionales entre la profesión académica y la gestión. La tercera dimensión analiza las fricciones provocadas por el choque entre las expectativas de la universidad y las condiciones reales de trabajo. Las preguntas evalúan cuáles son los requisitos indispensables para alcanzar la definitividad en la práctica —producción científica, grados, docencia— y evidencian la brecha existente entre lo que la universidad exige y los apoyos formativos que provee. Este bloque detecta los mecanismos de exclusión que marcan la diferencia entre los estándares globales de evaluación y la realidad operativa local.
- Dimensión 4: Neointervencionismo estatal y organización universitaria. Finalmente, el cuarto bloque aborda el impacto de la gobernanza estatal en la configuración del empleo. Los reactivos examinan cómo las políticas nacionales de financiamiento, acreditación y sistemas de estímulos condicionan la capacidad de la universidad para ofertar plazas. A través de esta dimensión, se mide el grado de autonomía que la organización conserva frente a la Subsecretaría de Educación Superior para diseñar sus propios perfiles, así como la injerencia de actores externos y sindicales en el proceso de contratación.

#### *2.4.3 Validación del instrumento de recolección de datos*

En coherencia con la ruta analítica diseñada en el apartado anterior, resultaba imperativo someter el instrumento a un proceso de escrutinio metodológico estricto. En el marco del diseño cualitativo,

la validación no persigue la estandarización estadística; por el contrario, se orienta a garantizar la credibilidad, la dependencia y la congruencia teórica del proceso de indagación (Guba & Lincoln, 1989). Para asegurar que el guion de entrevista captara con fidelidad las dimensiones constitutivas de la *configuración universitaria*, la validación se estructuró mediante un esquema de tres fases:

La primera consistió en el juicio de expertos. El instrumento preliminar fue sometido al escrutinio analítico de dos especialistas consolidados en el campo de la educación superior y la metodología cualitativa. Esta revisión entre pares permitió calibrar la validez de constructo, a fin de que los reactivos mantuvieran una estricta articulación conceptual con las dimensiones de la investigación. De este modo, se blindó el guion contra sesgos cognitivos y reduccionismos teóricos.

La segunda fase radicó en la ejecución de una prueba piloto. Se llevaron a cabo dos entrevistas preliminares con informantes adscritos a otra IES, quienes compartían las características profesionales de los casos de estudio, pero operaban fuera de las unidades de observación definidas. El propósito fue afinar la claridad semántica, evaluar la extensión temporal y ajustar la progresión dialógica de las preguntas. Su aplicación resultó crucial para refinar los reactivos y protocolizar la inmersión en el campo; con ello, se aseguró que la interacción respetara la cultura académica y propiciara la libre expresión de los informantes (Taylor & Bogdan, 1987).

La tercera fase consolidó la robustez del instrumento con apoyo en el criterio de triangulación de datos (Stake, 1998). La arquitectura del guion fue diseñada deliberadamente para que las narrativas subjetivas pudieran contrastarse, de forma sistemática, con el análisis documental de las normativas y reglamentos del IPN y de la UACM. Bajo esta visión, la validación trascendió el diseño previo y se extendió hacia su capacidad operativa para desentrañar el estudio de casos comparado.

En términos operativos, la confrontación sistemática entre los marcos normativos de ambas instituciones y la aplicación de las entrevistas demostró la eficacia de la triangulación. Al explorar categorías discursivas como la “afinidad al proyecto educativo” en la UACM, o las lógicas implícitas de “preferencia interna” y “pertenencia a la academia” en el IPN, el instrumento evidenció la sensibilidad metodológica necesaria para desbordar el texto normativo oficial y capturar la dimensión oculta de la práctica organizacional.

Es decir, el guion permitió registrar las tensiones ineludibles entre las exigencias formales del credencialismo estandarizado y las instituciones informales de legitimación aplicadas por las comisiones dictaminadoras y los órganos de basificación. En consecuencia, el cruce analítico entre la prescripción documental y la narrativa de los actores confirmó la validez de constructo. Asimismo, demostró la capacidad heurística del instrumento para desentrañar cómo las tribus académicas reinterpretan, negocian y legitiman el perfil idóneo de ingreso en dos contextos institucionales contrastantes.

## **2.5 Unidad de observación y selección de informantes**

Como se estableció en el andamiaje metodológico previo, las unidades de observación —el soporte empírico para la recolección de los datos— estuvieron constituidas por el cuerpo académico entrevistado. A partir de sus concepciones, narrativas e interpretaciones en torno a la habilitación académica, la socialización profesional y la regulación organizacional, se logró la reconstrucción analítica de las unidades de análisis (el IPN y la UACM). En este sentido, la elección de informantes radicó en un muestreo intencionado fundamentado en perfiles estratégicos: profesorado con antigüedad consolidada, autoridades de gestión, integrantes de comisiones evaluadoras y docentes sujetos a contratos de tiempo determinado. Este diseño garantizó que las y los participantes ocuparan posiciones estructurales clave, a fin de asegurar la captación de un profundo sentido de pertenencia social y un conocimiento situado de los procesos organizacionales (Lune & Berg, 2017; Turner & Reynolds, 2001).

Con el propósito de identificar patrones centrales o invariables dentro de la heterogeneidad organizacional —y posibilitar la recolección de evidencia empírica que incluyera la detección de casos atípicos—, se implementó un muestreo de máxima variación capaz de ofrecer aproximaciones divergentes hacia el mismo fenómeno. Esta decisión encuentra respaldo en los postulados cualitativos de Patton (2015), quien sostiene lo siguiente: “Cualquier patrón común que surja de una gran variación es de particular interés y valor para captar las experiencias centrales y las dimensiones compartidas de un contexto o fenómeno” (p. 283).

Con base en la teoría institucional, la integración de esta diversidad no constituye un aditamento metodológico secundario, sino una condición analítica ineludible. Al incorporar actores anclados en posiciones asimétricas frente a las *reglas del juego* —profesorado de base y temporal, gerencia universitaria y comisiones dictaminadoras—, resulta factible diseccionar cómo se negocian, reinterpretan o tensan las instituciones formales e informales en las distintas esferas de la organización. Asimismo, la máxima variación de los perfiles eleva los criterios cualitativos de transferibilidad y credibilidad de los datos, lo cual contribuye a la construcción de una interpretación sociológica exhaustiva de la *configuración universitaria* de cada caso estudiado. En consecuencia, el diseño muestral estratificó a las unidades de observación conforme a los perfiles que se detallan a continuación:

**Cuadro 5. Perfil de informantes obtenidos en UACM e IPN**

| Perfil deseado                                                                                                                                            | UACM                                                                                                                                                  | IPN                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Académico/a en comisión dictaminadora                                                                                                                     | 1 informante: miembro de comisión dictaminadora y a cargo del programa de ingreso docente.                                                            | 1 informante: cargo directivo, su estancia participa en comisión dictaminadora. |
| Académico/a con cargo de gestión: Ocupa u ocupó un cargo de gestión directamente relacionado con la regulación, habilitación y el ingreso del profesorado | 1 informante (coordinadora de plantel): Nota, un exdirector contactado no concretó la cita.<br>1 informante: coordinadora de plantel (en transcurso). | 1 informante: exdirector.<br>1 informante: exjefe departamental.                |
| Representación sindical: Trabajador sindical (académico o administrativo) vinculado a las negociaciones o procesos de ingreso académico.                  | Sin respuesta (contacto no concretado vía correo electrónico)                                                                                         | Sin respuesta (contacto no concretado vía correo electrónico)                   |
| Académico/a de tiempo indeterminado: Con experiencia empírica consolidada sobre su propio proceso de habilitación, socialización e ingreso a la carrera.  | 1 informante: dictamina en concursos para ingreso de tiempo determinado<br>1 informante: especialista en la UACM                                      | 1 informante: coordinador de posgrado.<br>1 informante: presidenta de academia  |
| Académico/a de tiempo determinado: Ya habilitado y socializado, inmerso en la dinámica de inestabilidad y búsqueda de la definitividad                    | 1 informante: ex académico de tiempo determinado.                                                                                                     | 1 informante: interino activo.                                                  |

Fuente: creación propia con base en el EPA de la UACM y el RCITPA del IPN.

## 2.6 Procedimiento de recolección de datos

La incursión en el trabajo de campo se llevó a cabo entre diciembre de 2025 y febrero de 2026. Esta fase no se concibió como una etapa mecánica de extracción de información, sino como un proceso adaptativo y reflexivo que debió ajustarse a las realidades institucionales de las organizaciones universitarias estudiadas: el IPN y la UACM. La estrategia de acceso al campo en el IPN se gestionó mediante contactos clave —lo que incluyó la intermediación de una profesora de tiempo determinado de la Universidad Autónoma Metropolitana y las redes académicas asociadas a la dirección de este trabajo—, así como a través de la exploración de los directorios públicos de la institución. De forma paralela, el contacto en la UACM se consolidó por medio de las redes de la asesora metodológica y por vía electrónica institucional.

La entrada al campo evidenció empíricamente la disparidad en las configuraciones espaciales y normativas de ambos casos. En el IPN, el acceso a las instalaciones se rige por protocolos institucionales estrictos y centralizados, los cuales implican procedimientos de registro sistemáticos para las personas externas a la organización. En contraste, la UACM exhibe una disposición espacial y normativa más permeable, lo que facilita el ingreso a sus recintos mediante registros de menor rigidez operativa. Este primer acercamiento contribuyó a diferenciar, en la práctica, la cultura organizacional abierta y horizontal de la UACM, frente a la cultura estructurada del IPN, la cual prioriza el control perimetral y la seguridad para prevenir riesgos.

El acceso presencial a las dependencias del IPN —específicamente a la Unidad Zacatenco— presentó contingencias logísticas que reflejan la alta formalización de sus espacios. La ruta hacia las oficinas de las y los informantes requirió transitar por sucesivos filtros de seguridad; esta dinámica es propia de organizaciones de tal envergadura, pero generó un entorno de alta regulación durante las interacciones. A modo de ejemplo, la entrevista con el informante IPN-01 se desarrolló en un área de trabajo de diseño abierto (diáfano); esta configuración espacial redujo el nivel de privacidad y, en consecuencia, acotó la profundidad dialógica del instrumento. Esta variable

ambiental, sumada a las apremiantes cargas administrativas del informante, derivó en un encuentro presencial breve —de aproximadamente 15 minutos—. Por ello, fue necesario transitar ágilmente hacia una estrategia metodológica asincrónica, mediante correo electrónico, para concluir la aplicación de la entrevista.

Esta primera experiencia obligó a replantear la estrategia de recolección hacia una modalidad virtual (vía Zoom y Google Meet). Esta decisión metodológica no solo optimizó la logística, sino que garantizó un entorno de mayor confidencialidad y resguardo; asimismo, confirmó que la disposición física de los espacios de trabajo en dependencias altamente reguladas puede condicionar el nivel de apertura discursiva del profesorado. Por el contrario, en la UACM, la aplicación de las técnicas fluyó gracias a la disponibilidad de espacios de trabajo personales que facilitaron relatos analíticos y extensos; no obstante, debido a las exigentes agendas académicas, una parte del profesorado de esta IES también optó por la modalidad en línea. En la totalidad de las interacciones, el registro de la evidencia se ejecutó mediante grabaciones de audio —precedidas siempre por el consentimiento informado— y el levantamiento de bitácoras, a fin de asegurar el anonimato absoluto y la protección de los datos de cada participante.

Las asimetrías documentadas en el acceso físico y en la disponibilidad de tiempo arrojaron implicaciones metodológicas de gran valía para el estudio. En el caso del IPN, las entrevistas presenciales al interior de las instalaciones propiciaron un discurso más apegado a la racionalidad administrativa y al lenguaje oficial de la gestión universitaria, lo que moderó la explicitación de las fricciones organizacionales. En contraparte, las entrevistas virtuales con el personal de ambas IES, así como las interacciones presenciales del profesorado de la UACM, propiciaron un encuadre de mayor confianza; esto favoreció narrativas extensas, reflexivas y con un tono analítico más agudo. Para mitigar este sesgo espacial e institucional, se implementaron tres estrategias de rigor cualitativo:

1. Complementar las entrevistas de menor duración con intercambios asincrónicos controlados, con el fin de profundizar en las dimensiones clave del instrumento que requerían mayor desarrollo argumentativo.
2. Equilibrar el análisis mediante la triangulación sistemática de las narrativas frente a los documentos normativos y las categorías teóricas.

3. Incorporar la variación en las condiciones del discurso no como una deficiencia del diseño formal, sino como un dato analítico específico. Esta decisión resulta plenamente coherente con la perspectiva institucional que concibe al IPN y a la UACM como organizaciones atravesadas por reglas formales, informales y contextos de trabajo específicos.

## 2.7 Procesamiento y análisis de los datos

Para el procesamiento y análisis de los datos empíricos se utilizó el *software* ATLAS.ti. Este programa de Análisis Cualitativo Asistido por Computadora (CAQDAS, por sus siglas en inglés) es una herramienta idónea que permite la organización, segmentación y recuperación eficiente de grandes volúmenes de información textual (Kuckartz & Rädiker, 2023). Su uso facilitó la sistematización tanto de las entrevistas como del corpus de los documentos normativos. El procedimiento analítico se estructuró bajo el proceso de análisis de plantilla (*template analysis*) (King, 2013), el cual se basa en la construcción y modificación de un libro de códigos de organización jerárquica. En una primera fase, se elaboró una plantilla inicial de grupos de códigos y códigos a partir de las dimensiones del marco teórico, lo cual permitió establecer códigos *a priori*.

Para fortalecer la categorización textual y capturar la complejidad de la *configuración universitaria*, el procesamiento en ATLAS.ti se apoyó en la generación de recursos visuales específicos, cuya elección no respondió a fines estéticos, sino a propósitos estrictamente analíticos: en primer lugar, se optó por el uso de nubes de palabras y mapas de árbol para representar la saturación discursiva. Estas herramientas permitieron identificar visualmente la centralidad y frecuencia de conceptos clave en las narrativas del profesorado —por ejemplo, la recurrencia de términos como “horas”, “investigación” o “universidad”—; esto evidenció las preocupaciones estructurales inmediatas de los actores.

En segundo lugar, se recurrió a la construcción de redes de códigos. Esta decisión metodológica fue fundamental para cartografiar las interrelaciones entre las categorías analíticas. Dado que el marco neoinstitucional exige comprender cómo las reglas formales interactúan con las prácticas informales y otros elementos, las redes permitieron modelar gráficamente las relaciones de

asociación, tensión o pertenencia entre los distintos fenómenos —por ejemplo, cómo las “restricciones presupuestales” pueden relacionarse con la “atomización de plazas”—. Así, estas representaciones visuales fungen en el análisis como mapas relacionales que explicitan el diálogo directo entre la teoría y la evidencia empírica.

Posteriormente, de acuerdo con el análisis de plantilla, la información de las entrevistas que no se ajustaba a las categorías preestablecidas fue codificada mediante la creación de nuevos códigos. Estos códigos emergentes se alojaron dentro de los grupos ya existentes para mantener la coherencia analítica. Sin embargo, en los casos donde la evidencia rebasaba los ejes teóricos originales (5 y 6), hubo necesidad de crear nuevos grupos de códigos de orden superior para categorizar adecuadamente los hallazgos. De esta forma, la codificación final permitió triangular los datos con las dimensiones principales del estudio.

Este tránsito no fue lineal ni puramente mecánico, sino un flujo constante de ida y vuelta entre los datos y la teoría. Algunos códigos surgidos inductivamente obligaron a matizar, afinar y ampliar las categorías teóricas iniciales. Por ejemplo, el código emergente “Ingresos económicos” (1.2.5) apareció reiteradamente en relatos donde las y los informantes describían el pluriempleo, los honorarios sin derechos y las consultorías como estrategias de supervivencia antes de alcanzar la estabilidad. Estos fragmentos llevaron a complejizar la categoría de “socialización profesional”: ya no podía entenderse solo como el aprendizaje de la cultura académica, sino también como la gestión cotidiana de la precariedad, aspecto que se refleja posteriormente en el análisis de las “estrategias de sostenimiento económico” (subcapítulo 4.4.5).

Algo similar ocurrió con el código “Plazas extemporáneas” (3.1.5). En un inicio no formaba parte del marco teórico, pero surgió al escuchar repetidamente relatos sobre convocatorias de emergencia, horas “de incidencia” o grupos abiertos a mitad de semestre. Este código terminó alimentando la categoría de desacoplamiento organizacional: mostró empíricamente cómo las universidades responden de forma improvisada a las necesidades docentes y a la falta de planeación; esto tensionó la idea de un mercado docente y académico ordenado y planificado.

Los códigos de “Permanencia y renuncia” (2.2.7) y el grupo de códigos “Comparación con otras IES” (6) también desbordaron las categorías iniciales. Las renunciaciones frecuentes en la UACM por inseguridad o bajos salarios (mercado docente), sumadas a las referencias constantes a la UNAM, la UAM y el Colmex como puntos de comparación, obligaron a reinsertar el análisis en un mapa

más amplio del mercado académico nacional. Estos elementos reforzaron la lectura neoinstitucional sobre la dinámica centro-periferia y ayudaron a construir, en el capítulo de análisis, las secciones sobre prestigio, estigmas y élite académica (subcapítulo 4.7.3), así como la referente a la condición periférica de ciertas sedes universitarias (subcapítulos 4.6.1 y 4.6.2).

De igual forma, los códigos emergentes “Alumnado” (4.3.5) e “Impacto en la educación” (5.1 y 5.3) llevaron a ampliar el foco más allá del profesorado. En la codificación abierta aparecieron con fuerza relatos sobre cómo el estudiantado decide con su matrícula la continuidad de interinos en el IPN, o cómo en la UACM los grupos saturados, la falta de docentes o las certificaciones alteran directamente la trayectoria escolar. Estos hallazgos dieron lugar a una dimensión analítica no prevista inicialmente —la repercusión de la contratación en la educación—, la cual se desarrolla en las reflexiones emergentes sobre el impacto en las aulas y la agencia estudiantil (4.8). Esta evidencia matiza la teoría institucional al demostrar que las *reglas del juego* también son leídas y reconocidas por el alumnado.

En síntesis, el paso de la codificación abierta y deductiva a la organización inductiva no significó simplemente “ajustar” los datos al marco teórico, sino dialogar con él. Los códigos inesperados funcionaron como alertas que obligaron a refinar conceptos como mercado académico, desacoplamiento, habilitación y socialización. El resultado fue una estructura de análisis conformada por seis apartados (Cuadro 6). Dicha estructura conserva la lógica de las cuatro dimensiones originales, pero se presenta enriquecida por las tensiones, zonas grises y efectos colaterales que emergieron de las propias perspectivas del profesorado, todo lo cual se desarrolla en el Capítulo IV.

**Cuadro 6. Grupo de códigos, códigos deductivos y emergentes**

| <b>1: Habilitación académica, socialización y recursos</b> |                |                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Grupo de documentos</b>                                 | <b>Códigos</b> | <b>Código</b>                                                                                                                                                                                                                              |
| 1.1 Habilitación académica                                 | 6              | 1.1.1 Obtención de grados<br>1.1.2 Producción científica<br>1.1.3 Políticas/programas de deshomologación salarial<br>1.1.4 Formación pedagógica y didáctica<br>1.1.5 Redes de apoyo académicas (emergente)<br>1.1.6 Difusión de la cultura |

|                                                                               |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.2 Socialización profesional                                                 | 6              | 1.2.1 Aprendizaje intuitivo de la docencia y de contenidos<br>1.2.2 Formación en investigación<br>1.2.3 Mentorías y tutorías<br>1.2.4 Asimilación de la cultura académica<br>1.2.5 Ingresos económicos (emergente)<br>1.2.6 Motivaciones y causas (emergente)                                                               |
| 1.3 Recursos institucionales IPN y UACM                                       | 4              | 1.3.1 Becas de posgrado e investigación<br>1.3.2 Movilidad y estancias académicas externas<br>1.3.3 Redes de apoyo académico para el ingreso<br>1.3.4 Cursos ofertados (emergente)                                                                                                                                          |
| <b>2: Configuración del mercado académico</b>                                 |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Grupo de documentos</b>                                                    | <b>Códigos</b> | <b>Código</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 2.1 Endogamia académica                                                       | 5              | 2.1.1 Puertos de entrada y escalafón<br>2.1.2 Contratación de egresados propios<br>2.1.3 Reducción de incertidumbre y evaluación local<br>2.1.4 Proteccionismo frente a la competencia<br>2.1.5 Obstáculos                                                                                                                  |
| 2.2 Mercado abierto                                                           | 7              | 2.2.1 Movilidad interinstitucional<br>2.2.2 Competencia abierta y convocatorias públicas<br>2.2.3 Evaluación por habilitación estandarizada<br>2.2.4 Atracción de talento e isomorfismo<br>2.2.5 Protección a la libre competencia<br>2.2.6 Limitaciones de entrada (emergente)<br>2.2.7 Permanencia y renuncia (emergente) |
| 2.3 Instituciones y gestión                                                   | 5              | 2.3.1 Instituciones formales<br>2.3.1 Instituciones formales antes de los 90 (emergente)<br>2.3.2 Instituciones informales<br>2.3.3 Instituciones informales antes de los 90 (emergente)<br>2.3.4 Prácticas y Procesos                                                                                                      |
| <b>3: Tensiones entre la gestión, la tribu disciplinar y las normativas</b>   |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Grupo de documentos</b>                                                    | <b>Códigos</b> | <b>Código</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 3.1 Desacoplamiento organizacional                                            | 5              | 3.1.1 Reproducción homosocial académica<br>3.1.2 Perfil idóneo<br>3.1.3 Fachada ceremonial / Legitimidad<br>3.1.4 Prestigio<br>3.1.5 Plazas extemporáneas (emergente)                                                                                                                                                       |
| 3.2 Modelo de carrera académica                                               | 5              | 3.2.1 Isomorfismo / Estándares globales<br>3.2.2 Tensión Docencia vs. Investigación (emergente)<br>3.2.3 Gestión y administración (emergente)<br>3.2.4 Comisiones dictaminadoras<br>3.2.5 Asesorías                                                                                                                         |
| <b>4: Configuración universitaria: Estado, universidad y cuerpo académico</b> |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Grupo de documentos</b>                                                    | <b>Códigos</b> | <b>Código</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 4.1 Gobernanza a distancia (El Estado)                                        | 3              | 4.1.1 Restricciones presupuestales<br>4.1.2 Sistemas de evaluación estatales<br>4.1.3 Apertura de plazas (emergente)                                                                                                                                                                                                        |

|                                                                      |                |                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4.2 Estructura del empleo académico IPN y UACM                       | 5              | 4.2.1 Precariedad / Mercado docente<br>4.2.2 Atomización de plazas<br>4.2.3 Consolidación de la carrera académica (emergente)<br>4.2.4 Jubilación, defunción y renuncia<br>4.2.5 Movilidad académica interna (emergente)                |
| 4.3 Actores de poder en la organización                              | 6              | 4.3.1 Tensión Estado vs. Cuerpo disciplinar<br>4.3.2 Tensión gestión vs. Cuerpo disciplinario<br>4.3.3 Injerencia sindical<br>4.3.4 Mecanismos de control (emergente)<br>4.3.5 Alumnado (emergente)<br>4.3.6 Horizontalidad (emergente) |
| <b>5. Repercusión de la contratación en la educación (emergente)</b> |                |                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Grupo de documentos</b>                                           | <b>Códigos</b> | <b>Código</b>                                                                                                                                                                                                                           |
| 5 Educación (emergente)                                              | 3              | 5.1 Impacto en la educación (emergente)<br>5.2 Formación y práctica docente (emergente)<br>5.3 Contexto educativo (emergente)                                                                                                           |
| <b>6. Comparación con otras IES (emergente)</b>                      |                |                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Grupo de documentos</b>                                           | <b>Códigos</b> | <b>Código</b>                                                                                                                                                                                                                           |
| 6 Conocimiento sobre otras IES (emergente)                           | 3              | 6.1 UNAM (emergente)<br>6.2 COLMEX (emergente)<br>6.3 UAM (emergente)                                                                                                                                                                   |

Fuente: elaboración propia con base en la codificación de las entrevistas.

Para mantener el rigor ético del anonimato y garantizar, al mismo tiempo, la profundidad interpretativa, se diseñó un sistema de codificación alfanumérica para cada participante —I-01 a I-06 para el IPN; U-01 a U-06 para la UACM—. Sin embargo, la presentación de estos sujetos no se limita a un inventario demográfico. El Cuadro 7 constituye la matriz que guiará y contextualizará la lectura de los hallazgos en el capítulo IV de análisis, ya que estructura a las y los informantes a partir de coordenadas analíticas precisas.

En este cuadro se han seleccionado y visibilizado elementos organizacionales que sitúan el tipo de discurso que cada sujeto enuncia: el cargo o puesto actual refleja su posición en la organización universitaria; el año de ingreso sitúa a la persona en un contexto histórico específico —lo cual permite contrastar, por ejemplo, las experiencias de las generaciones fundadoras frente a las de reciente ingreso—; la situación contractual —tiempo determinado frente a indeterminado— enmarca su posición de vulnerabilidad o estabilidad en el mercado académico o docente; y la evolución de su nivel de estudios ilustra sus trayectorias de habilitación. En consecuencia, cuando en el capítulo de resultados se recupere la voz de un informante, el lector podrá remitirse a esta tabla para comprender que su narrativa se enuncia desde una posición situada dentro del entramado

organizacional de su universidad, con lo cual se aleja de cualquier generalización universalizable o afirmación causal.

**Cuadro 7. Informantes según su IES, cargo, años de ingreso al cuerpo académico y perfil**

| Informante | Institución             | Cargo / Puesto actual       | Año de ingreso | Situación Contractual                     | Nivel de estudios al ingresar             | Nivel de estudios actual   | Edad / Sexo                |
|------------|-------------------------|-----------------------------|----------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| I-01       | IPN (Posgrado)          | Director de Posgrados       | S/N            | Definitivo (Tiempo indeterminado)         | Doctorado                                 | Doctorado                  | 38 años aprox. / Masculino |
| I-02       | IPN (ESIA)              | Exjefe de departamento      | 1997           | Definitivo (Tiempo indeterminado)         | Bachillerato (Estudiante de licenciatura) | Maestría                   | 67 años / Masculino        |
| I-03       | IPN (ESIA)              | Exsubdirectora              | 1992           | Definitivo (Tiempo indeterminado)         | Licenciatura                              | Licenciatura / Posgrado    | 60 años aprox. / Femenino  |
| I-04       | IPN (ESIA)              | Profesor interino           | S/N (Reciente) | Interino (Tiempo determinado)             | Maestría                                  | Maestría (Busca doctorado) | 35 años / Masculino        |
| I-05       | IPN (Tecamachalco)      | Coordinador de posgrado     | 2019           | Definitivo (Tiempo indeterminado)         | Doctorado                                 | Doctorado                  | 45 años aprox. / Masculino |
| I-06       | IPN (ESIA)              | Presidenta de Academia      | 2010           | Tiempo determinado y Tiempo indeterminado | Licenciatura (Estudiante de maestría)     | Maestría                   | 60 años aprox. / Femenino  |
| U-01       | UACM (Cuautepec)        | Miembro dictaminador de PTP | 2020 aprox.    | Definitivo (Tiempo indeterminado)         | Doctorado                                 | Doctorado                  | 47 años / Masculino        |
| U-02       | UACM (SLT)              | Profesora / Dictaminadora   | 2001 aprox.    | Definitivo (Tiempo indeterminado)         | Licenciatura / Maestría                   | Doctorado                  | 50 años aprox. / Femenino  |
| U-03       | UACM (Centro Histórico) | Exprofesora temporal        | 2023           | Temporal (Tiempo determinado)             | Maestría                                  | Maestría (Doctorante)      | 35 años aprox. / Femenino  |
| U-04       | UACM (SLT)              | Excoordinadora de plantel   | 2008           | Definitivo (Tiempo indeterminado)         | Maestría                                  | Maestría                   | 46 años aprox. / Femenino  |
| U-05       | UACM (SLT)              | Miembro dictaminador de PTP | 2009           | Definitivo (Tiempo indeterminado)         | Licenciatura                              | Doctora                    | 44 años / Femenino         |
| U-06       | UACM (SLT)              | Profesor de Tiempo Completo | 2007 aprox.    | Definitivo (Tiempo indeterminado)         | Licenciatura                              | Maestría (Doctorante)      | 46 años aprox. / Masculino |

Fuente: elaboración propia

Las 12 entrevistas se codificaron obteniendo la siguiente frecuencia en los grupos de códigos:

**Cuadro 8. Grupo de códigos y frecuencia de respuesta por informantes**

|                                         | I-01<br>Gr=43 | I-02<br>Gr=58 | I-03<br>Gr=67 | I-04<br>Gr=64 | I-05<br>Gr=37 | I-06<br>Gr=44 | U-01<br>Gr=99 | U-02<br>Gr=56 | U-03<br>Gr=21 | U-04<br>Gr=67 | U-05<br>Gr=106 | U-06<br>Gr=54 | Totales |
|-----------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------|
| 1.1 Habilitación académica              | 2             | 3             | 5             | 7             | 5             | 5             | 11            | 4             | 0             | 3             | 5              | 5             | 55      |
| 1.2 Socialización profesional           | 1             | 4             | 3             | 20            | 9             | 1             | 22            | 5             | 1             | 2             | 10             | 1             | 79      |
| 1.3 Recursos institucionales IPN y UACM | 3             | 2             | 6             | 6             | 3             | 0             | 2             | 6             | 1             | 5             | 1              | 1             | 36      |
| 2.1 Endogamia académica                 | 8             | 5             | 9             | 5             | 3             | 6             | 6             | 1             | 0             | 6             | 1              | 6             | 56      |
| 2.2 Mercado abierto                     | 1             | 1             | 0             | 1             | 4             | 0             | 13            | 3             | 0             | 6             | 7              | 5             | 41      |
| 2.3 Instituciones y gestión             | 5             | 9             | 11            | 4             | 2             | 7             | 8             | 6             | 9             | 6             | 14             | 11            | 92      |

|                                                       |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |    |     |
|-------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|-----|
| <b>3.1 Desacoplamiento organizacional</b>             | 11 | 1  | 2  | 4  | 3  | 1  | 11 | 11 | 0  | 8  | 20  | 6  | 78  |
| <b>3.2 Modelo de carrera académica</b>                | 1  | 6  | 7  | 2  | 5  | 2  | 5  | 6  | 3  | 13 | 15  | 2  | 67  |
| <b>4.1 Gobernanza a distancia (El Estado)</b>         | 9  | 2  | 2  | 1  | 1  | 2  | 2  | 4  | 0  | 3  | 1   | 6  | 33  |
| <b>4.2 Estructura del empleo académico IPN y UACM</b> | 0  | 12 | 8  | 7  | 0  | 9  | 5  | 3  | 1  | 9  | 13  | 3  | 70  |
| <b>4.3 Actores de poder en la organización</b>        | 2  | 8  | 9  | 6  | 0  | 6  | 6  | 3  | 1  | 3  | 6   | 6  | 56  |
| <b>5 Educación (emergente)</b>                        | 0  | 5  | 1  | 1  | 1  | 5  | 3  | 4  | 1  | 3  | 12  | 0  | 36  |
| <b>6 Conocimiento sobre otras IES</b>                 | 0  | 0  | 4  | 0  | 1  | 0  | 5  | 0  | 4  | 0  | 1   | 2  | 17  |
| <b>Totales</b>                                        | 43 | 58 | 67 | 64 | 37 | 44 | 99 | 56 | 21 | 67 | 106 | 54 | 716 |

Fuente: elaboración propia utilizando ATLAS.ti.

Cada informante mostró un nivel variable en cuanto a su participación y conocimiento de la organización. U-03 e I-04 evidenciaron un menor nivel de dominio sobre el entramado organizacional: la primera, debido a su condición de exprofesora temporal, y el segundo, por su reciente ingreso como interino. Por su parte, U-05 y U-01 dispusieron de mayor tiempo para la entrevista; en consecuencia, su profundidad discursiva resultó más amplia. En el caso de I-06, se registraron limitaciones en la extensión de su narrativa. A su vez, U-06, en su calidad de especialista en el estudio de la UACM, participó para puntualizar elementos muy precisos sobre el mercado académico y la organización.

Por otro lado, I-05 dispuso únicamente de treinta minutos para la entrevista; de igual forma, I-01 habló desde su posición en la gestión, pero su tiempo fue breve y se complementó de forma asincrónica. En contraste, I-02 demostró un amplio conocimiento y fungió como enlace para contactar a informantes complementarios, a fin de abordar los temas que escapaban a su dominio. El resto de los sujetos presentó una participación sólida, casi siempre inclinada hacia alguno de los grupos de códigos específicos, aunque sin mantener una distribución discursiva equilibrada a lo largo de todo el instrumento.

### III MARCO TEÓRICO

El presente capítulo desarrolla el marco teórico que fundamenta la investigación, se comienza con una delimitación rigurosa de la profesión académica. En el primer apartado se establece la distinción conceptual entre profesión académica y carrera académica, a fin de analizar la evolución estructural y la reconfiguración contemporánea del oficio. En este espacio se definen y articulan las nociones de habilitación académica y socialización profesional como dimensiones inseparables para comprender los filtros de la contratación. Asimismo, se exploran las dimensiones normativas, el impacto de la masificación y las lógicas de regulación posburocrática en las trayectorias de ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES).

Posteriormente, se presenta un balance exhaustivo de la literatura sobre la definitividad. Mediante un ordenamiento cronológico por décadas, se expone la evolución de los estudios desde los primeros trabajos hasta los análisis recientes sobre la precarización estructural en la década de 2020; este recorrido permite identificar el ingreso de tiempo indeterminado como un vacío analítico específico. Dada la complejidad del fenómeno, el análisis se apoya en un conjunto articulado de autores y tradiciones, para concluir con los elementos fundamentales que cada etapa histórica ofrece en el abordaje del ingreso definitivo.

Para estructurar este andamiaje, el tercer apartado introduce las bases epistemológicas de la teoría institucional —desde el *viejo institucionalismo* hasta la consolidación del *nuevo institucionalismo sociológico*—. Finalmente, la perspectiva teórica se aplica al análisis de las IES y sus transformaciones. El capítulo cierra con la definición de las tipologías de los mercados académicos contemporáneos —abiertos y endogámicos— y la integración del concepto rector de *configuración universitaria*. Con ello, el andamiaje institucional se traduce al terreno específico del ingreso, lo cual proporciona la matriz analítica necesaria para abordar de manera directa el problema de investigación.

### **3.1 Delimitación teórica y transformaciones institucionales de la profesión académica.**

Para abordar el problema del ingreso de tiempo indeterminado a las Instituciones de Educación Superior (IES), resulta necesario establecer una distinción conceptual precisa entre la profesión académica y la carrera académica. Históricamente, los primeros aportes en la literatura científica tendieron a englobar ambas categorías en un mismo cuerpo analítico, una tradición que la literatura contemporánea, en algunos casos, perpetúa. Sin embargo, los problemas actuales y la creciente especialización en el estudio obligan a situar una diferenciación conceptual: mientras que la profesión refiere al conjunto de actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura, así como a los valores identitarios y a la socialización del oficio, la carrera describe la trayectoria académica bajo un respaldo contractual de tiempo indeterminado, el cual estructura dicho recorrido y es regulado de forma directa por las instituciones formales de las universidades. Por lo tanto, para alcanzar esta diferenciación, se requiere la revisión de los primeros textos y de los análisis contemporáneos que identifican las transformaciones en la comprensión del trabajo académico.

#### *3.1.1 Distinción conceptual entre la profesión docente y la profesión académica*

Como punto de partida, la primera dificultad recurrente en la literatura científica sobre el trabajo académico es la falta de distinción entre la profesión docente y la profesión académica. Desde la sociología de las organizaciones y de las profesiones, esta diferenciación es fundamental, ya que ambas categorías responden a dimensiones analíticas de diferente nivel. La profesión docente está primordialmente centrada en la transmisión de conocimientos, la estandarización pedagógica y el cumplimiento de los currículos formales establecidos por las escuelas. Como señalan Donaire et al. (2022), el concepto contemporáneo de la profesión docente se encuentra influido por los discursos de organismos supranacionales (UNESCO, OCDE, Unión Europea), los cuales están enfocados en la rendición de cuentas, la eficacia de la pedagogía y la formación inicial para la enseñanza. En esta perspectiva, la identidad docente gira en torno a la relación pedagógica con el estudiantado y la funcionalidad dentro del aula.

En contraste, la profesión académica es una categoría que responde a un fenómeno más complejo. Albornoz (1999) lo plantea al cuestionar si las universidades están constituidas por "profesionales que enseñan" —personas formadas en una profesión inicial que dedican horas a la docencia— o por "profesionales de la enseñanza", cuya identidad se enfoca plenamente en el trabajo académico. En México, García (2015) discute el dilema al analizar el conflicto entre la profesión inicial y la inserción en la profesión académica, donde las reglas del mercado externo se distinguen de las exigencias universitarias. Esta transición, que ocurre desde la formación disciplinaria hacia una práctica propiamente académica, involucra el dominio articulado de las funciones sustantivas de investigación y docencia (Berríos, 2008b).

De esta forma, la profesión académica se diferencia por su multidimensionalidad. Clark (1986) establece que la profesión —entre otros muchos aspectos— no opera como una entidad homogénea, sino que está fragmentada entre la pertenencia simultánea a una organización universitaria y a una disciplina o campo de conocimientos. Por lo tanto, la profesión académica no se reduce a la docencia; en su estructura se encuentra la producción de conocimientos (investigación), el involucramiento en la gestión y el sometimiento al escrutinio y la evaluación de los pares (Grediaga, 1999)<sup>6</sup>. Aunque la docencia en ocasiones ha sido la actividad sobresaliente (Rodríguez, 2002; Del Cid, 2025), la profesión académica como un tipo ideal se define en su integración de estas múltiples dimensiones bajo el control de las comunidades científicas: las y los académicos “conforman diversos niveles de agrupación social en que funcionan distintos sistemas de estratificación” (Grediaga, 1999, p. 122).

Esta distinción conceptual resulta fundamental para la presente investigación. Al separar analíticamente la labor estrictamente docente del ejercicio académico integral, se obtiene la herramienta descriptiva que permitirá comprender la profunda segmentación observada en el IPN y la UACM. Es decir, esta frontera teórica justifica la pertinencia de no tratar al cuerpo académico como un bloque uniforme, sino de indagar las marcadas diferencias organizacionales entre quienes operan bajo esquemas de temporalidad y quienes acceden a posiciones de tiempo indeterminado, donde se exige la multidimensionalidad del oficio —investigación, docencia, gestión, tutoría—.

---

<sup>6</sup> Para una amplia discusión teórica y conceptual sobre la *profesión académica* véase la tesis doctoral Grediaga, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. El Colegio de México.

Reconocer desde la teoría que la profesión académica está estratificada proporciona la base conceptual idónea para interrogar, posteriormente, cómo los estatutos y las prácticas organizacionales administran y legitiman el acceso a dicha estabilidad.

### *3.1.2 Evolución estructural y reconfiguración del oficio académico*

En esta misma línea, se observa que el análisis de la profesión académica ha transitado de visiones amplias hacia perspectivas críticas dentro de su propia estructura organizacional. Weber (1919) formuló la doble esencia del trabajo científico: por un lado, la vocación interna y la ética por el saber; por otro, la profesión burocratizada, dependiente del Estado y de las organizaciones. Posteriormente, Logan Wilson (1942) desmanteló la concepción de la academia como una comunidad homogénea, lo cual señaló que la profesión académica opera en un sistema de estratificación, jerarquías y exigencias de productividad que regulan la acción de sus miembros. En el plano global, la profesión ha experimentado lo que Altbach (2004) define como la pérdida de la autonomía estructural del cuerpo académico tradicional, el cual ha sido sustituido por un trabajador sujeto a formas de control, a evaluaciones y a un contexto de masificación de la educación. Esta condición se ha documentado principalmente en los países denominados del Tercer Mundo (Pérez, 2005) o en América Latina (Marquina, 2021), donde las presiones globales enfocadas en la estandarización científica se confrontan con las limitaciones presupuestales nacionales y locales.

En el caso de México, las transformaciones de la profesión se comprenden a partir de las políticas públicas de evaluación instauradas en los años noventa. Grediaga et al. (2004) y Gil (2002) analizaron cómo las políticas estatales transformaron las reglas de la profesión: las actividades académicas dejaron de estar reguladas exclusivamente por las comunidades disciplinares para quedar subordinadas al sistema de evaluación externa y de incentivos económicos. Esto generó una reconfiguración del oficio (Galaz & Gil Antón, 2009), donde el Estado evaluador —por medio del SNII o el PROMEP— impuso un modelo ideal de perfil académico dirigido al profesorado de tiempo completo (Villa, 2013).

La reestructuración institucional derivó en profundas divisiones internas, fenómeno que no se limita al caso mexicano. Como argumenta Lusnich (2019) para el caso argentino, y Bernasconi et al. (2021) en su análisis sobre Chile, las condiciones de trabajo se precarizaron y se creó una segmentación de la profesión. En México, Rodríguez et al. (2023) señalan la existencia de académicos que operan en los márgenes de la profesión, quienes quedan excluidos de algunos programas de estímulos y desprovistos de una trayectoria consolidada. Todo ello evidencia que la profesión académica está atravesada por la desigualdad material y simbólica (Bourdieu, 1984).

A pesar de su fragmentación, la cohesión de este cuerpo depende de la socialización. Grediaga (1999) y Padilla (2007) indican que la profesión académica se nutre mediante la internalización de normativas, valores y métodos específicos de las disciplinas, así como por el proceso de socialización que involucra a los individuos. En dicha asimilación se transforman los profesionistas genéricos en agentes capaces de operar bajo las exigencias del campo académico. La profesión académica no es solo la derivación de la docencia en educación superior, sino una ocupación altamente especializada y multidimensional que integra la investigación y está mediada por las culturas disciplinarias y la organización universitaria (Clark, 1986).

Sociológicamente, la profesión académica constituye un entramado de prácticas que exige la integración de dos dimensiones fundamentales, a menudo en tensión. Por un lado, la habilitación académica, definida como la acumulación objetivada y formal de credenciales, grados, certificaciones y productividad científica que el sistema requiere para validar la competencia técnica del individuo. Por otro lado, la socialización profesional, comprendida como el proceso inmaterial y profundo mediante el cual el sujeto asimila los códigos tácitos, las jerarquías, las lealtades y la cultura de la tribu disciplinar a la que aspira pertenecer. La articulación de ambos conceptos resulta indispensable para el estudio, pues indica que el ingreso a la carrera académica no se resuelve únicamente al cumplir los requisitos burocráticos en el traslape con la habilitación, sino que exige obligatoriamente una legitimación social otorgada por los pares a través de la socialización y su reconocimiento (Galaz & Gil Antón, 2009; Grediaga et al., 2004).

En consecuencia, este recorrido por la reconfiguración estructural de la profesión académica ofrece el encuadre interpretativo idóneo para abordar el problema de investigación. La literatura expone que la precarización y la segmentación laboral no constituyen fallas administrativas aisladas, sino

expresiones de un ordenamiento organizacional atravesado por jerarquías y políticas de evaluación. Para los fines de este estudio, comprender que el oficio académico contemporáneo se debate entre las exigencias formales de un Estado evaluador, los marcos de gestión de la universidad y las normas de las tribus académicas, permite construir el prisma con el cual se examinarán las trayectorias del profesorado. Específicamente, este andamiaje justifica desde la teoría por qué el análisis del ingreso definitivo no debe limitarse al recuento de la habilitación formal —la obtención de credenciales—, sino que exige contemplar como categoría central las dinámicas de socialización profesional requeridas para el reconocimiento entre pares.

En este sentido, la amalgama de habilitaciones, procesos socioculturales e identidades compartidas constituye la base sobre la cual el sujeto se adscribe a la profesión académica. Sin embargo, las actividades sustantivas y la cultura no se ejecutan en un espacio abstracto, sino que cobran viabilidad material y continuidad temporal a través de un marco normativo y contractual regulado por las IES, nombrado carrera académica. Por consiguiente, para comprender cómo estas prácticas se institucionalizan, se reproducen en el tiempo y otorgan estabilidad laboral al sujeto, resulta imperativo desplazar la mirada hacia el análisis de la carrera académica como estructura de regulación formal.

### *3.1.3 La carrera académica: dimensiones normativas y regulaciones contractuales*

En palabras de Fresán et al. (2009), "el punto de arranque de la carrera académica lo constituye la contratación definitiva" (p. 9). Esta premisa resulta fundamental para delimitar el alcance conceptual de este término dentro de la educación superior, lo cual establece un vínculo firme entre la regla jurídica y el desarrollo laboral. Por un lado, la profesión académica comprende el conjunto de las actividades sustantivas bajo el ejercicio organizado de procesos socioculturales e identidades compartidas; por otro, la carrera académica se constituye específicamente como la modalidad institucionalizada —normada formalmente— que otorga estabilidad material y certidumbre contractual al sujeto. De este modo, esta categoría se define estrictamente como la trayectoria académica del personal en el marco de su relación jurídico-normativa con las IES. Se trata de un

entramado formal encargado de regular de manera expresa los procesos secuenciales de ingreso, promoción, permanencia y retiro (IPN, 1980; UACM, 2021).

Desde una perspectiva sociológica, la estructura de la carrera académica opera como un sistema de incentivos y regulaciones institucionales que moldea las trayectorias de los agentes. El diseño de las cuatro fases o dimensiones —ingreso, promoción, permanencia y retiro— responde a una lógica de control burocrático y normativo destinada a garantizar la reproducción estable de la planta académica. Cada fase establece una secuencia jerárquica de requisitos formales que el profesorado debe solventar para transitar legítimamente dentro de la universidad. De este modo, el ingreso es la fase evaluativa de entrada; la promoción y la permanencia funcionan como mecanismos de evaluación continua del trabajo académico; y el retiro configura el cierre jurídico de la trayectoria profesional (Berríos, 2008a; 2008b).

En la configuración actual de las IES, las dimensiones de promoción y permanencia han dejado de vincularse exclusivamente a la antigüedad para transformarse en dispositivos complejos de fiscalización condicionados por el Estado evaluador. La acumulación de constancias de participación, el sometimiento a los programas de estímulos y las evaluaciones periódicas determinan la estabilidad material del profesorado. Esta dinámica segmenta la carrera en perfiles altamente competitivos y variados (Acosta, 2002; Grediaga, 1999); como señala Berríos (2008a): “Existen tantos modelos de carrera académica como historias de vida entre el profesorado universitario” (p. 47). Por su parte, la dimensión del retiro, estrechamente ligada a las políticas de jubilación y recambio generacional, se encuentra tensionada por las restricciones presupuestales, lo que dificulta la liberación de plazas y retarda el acceso de las nuevas generaciones. Estas dinámicas exponen una carrera académica atravesada por tensiones estructurales que de alguna forma impactan el ingreso y la permanencia de sus miembros (Altbach, 2004; Fresán et al., 2009; Jáuregui, 2023).

Por ello, establecer la delimitación normativa resulta fundamental para la estructura de la investigación. Al concebir teóricamente la definitividad contractual como el punto de arranque jurídico y material de la carrera académica, se justifica la decisión metodológica de situar el objeto de estudio en el umbral exacto del ingreso, en lugar de enfocarlo en las fases posteriores de promoción o permanencia. Esta perspectiva otorga la precisión necesaria para interrogar a las

organizaciones universitarias no por cómo administran a quienes ya gozan de estabilidad laboral, sino por los mecanismos estructurantes mediante los cuales regulan el filtro más estrecho de la carrera académica: la transición desde la inestabilidad de los contratos temporales hacia la consolidación del empleo estable.

### *3.1.4 Impacto de la masificación y dinámicas de regulación post-burocrática en las IES*

En este sentido, a pesar del impacto organizativo que suponen las fases de promoción, permanencia y retiro, la viabilidad estructural de toda trayectoria en la carrera académica depende irrestrictamente del filtro inicial que es el ingreso de tiempo indeterminado. Para lograr cruzar el umbral desde la formación hacia la definitividad contractual, las estrategias y decisiones individuales de las y los aspirantes se encuentran profundamente imbricadas por las transformaciones históricas que experimentan las IES y los sistemas educativos (Aguilar, 2002).

Específicamente, la profesión académica contemporánea se ha desarrollado a la par de los procesos de masificación de la educación; de manera simultánea, la promesa de una carrera académica estable ha sido sometida a los dictados de la rendición de cuentas y a la comercialización del conocimiento. Estas presiones externas provocaron una transformación de fondo en la estructura organizativa, lo cual alteró no solo el tiempo de dedicación a las funciones sustantivas, sino la relación misma del profesorado con el tipo de gobierno desarrollado por las universidades (Altbach, 2004; Brunner, 1985).

Como consecuencia directa de esta masificación, el sistema de educación superior derivó en una estratificación. Esta dinámica produjo un número de doctores y aspirantes inmensamente superior a la capacidad de absorción de las universidades mediante contrataciones definitivas; por consiguiente, detonó el incremento sistemático de las contrataciones de tiempo parcial como válvula de escape (Altbach et al., 2009; Altbach, 2004). Precisamente en este contexto de escasez de plazas de tiempo indeterminado la situación se complejiza: mientras que la obtención de grados y credenciales opera bajo lineamientos altamente regulados, la viabilidad real para alcanzar el ingreso definitivo queda fuertemente condicionada por una socialización silenciosa. Dicho proceso

se sustenta en elementos formales e informales de la cultura académica que cada aspirante debe descifrar forzosamente (Finkelstein, 2017). Becher retoma de forma humorística el trabajo de Leijonhuívd de 1973 para explicar este fenómeno:

“El joven Econo, o «gradu», no es admitido en la vida adulta hasta que no haya hecho un «modl» que exhiba un grado de dedicación aceptable para los ancianos del «depto» en el cual se desarrolla su tarea de aprendiz. La madurez se otorga en una intrincada ceremonia cuyos detalles varían de pueblo en pueblo. En las ciudades más importantes (la práctica en algunos pueblos alejados es oscura), los jóvenes adultos deben, además, continuar demostrando su capacidad para fabricar estas estructuras. Si no lo hacen, son arrojados fuera del «depto» para perecer en el páramo.” (Leijonhuívd citado en Becher, 1989, 54).

Dentro de este entorno sociocultural, quienes aspiran a la estabilidad contractual no solo deben acumular méritos curriculares, sino que se ven obligados a obtener mentorías directas o asimilar de forma indirecta las bases de la profesión académica para demostrar su idoneidad. De este modo, para ser considerados candidatos o candidatas viables a una plaza definitiva, aprenden los valores del grupo al que desean pertenecer, hacen ajustes personales para incorporarse y adoptan las normas de la práctica institucional (Terhart, 1987; Villa, 2001). Esta asimilación opera en dos frentes: por un lado, en el quehacer de la investigación —el cual, en su dimensión formal, se aprende rigurosamente en los posgrados—; y, por otro, en el ejercicio empírico de la docencia, que, dadas las carencias de una habilitación didáctica sistemática en los planes de estudio superiores, suele aprenderse de forma puramente intuitiva o por imitación (Andrade & Lozoya, 2022; Fernández, 2008; Fullan, 2002; Rey, 2021; Torres et al., 2019).

Para regular estas complejas trayectorias académicas, los dispositivos institucionales del Estado transitaron desde los programas históricos de capacitación de los años sesenta hacia nuevos modelos de regulación posburocrática y heterónoma, basados en la lógica competitiva del mercado. A diferencia del control burocrático clásico, estas directrices —introducidas en México a partir de la década de los noventa— conciben a los actores como emprendedores de su propio destino profesional. Sin embargo, esta supuesta autonomía para forjar una ruta hacia la definitividad está condicionada de manera indirecta por las dinámicas organizacionales —reguladas, a su vez, por la política productivista y evaluativa del Estado— y, de forma directa, por la asfixia financiera de las universidades (Feldfeber, 2007).

Como argumenta Feldfeber (2007), esta dinámica promueve una redefinición de la carrera a partir de la flexibilización de las relaciones laborales, los salarios basados en el mérito y la imposición de estándares internacionales. El individuo se ve forzado a autoexplotar su fuerza de trabajo a cambio de recompensas basadas en su productividad, bajo la creencia de que capacitarse y obtener credenciales de posgrado le garantizará el ingreso de tiempo indeterminado. No obstante, la persistencia crónica de las jornadas parciales exhibe lo contrario: la habilitación científica de excelencia ya no garantiza la estabilidad contractual, sino que frecuentemente desemboca en una incorporación precaria y prolongada al mercado docente (Acosta, 2018; ANUIES, 1966; SEP, 2001; Villa, 2013).

Frente a esta precariedad estructural y ante la homologación promovida por las agencias estatales, el ingreso de tiempo indeterminado deja de ser un evento administrativo aislado para erigirse como el filtro institucional central del trabajo académico en el sistema universitario. En este estrecho embudo se satisface realmente la legitimidad académica y se evalúa, de manera simultánea, tanto la habilitación formal —grados y productos— como la eficacia de la socialización profesional y cultural de las y los aspirantes (Becher, 1989). Por tanto, centrar la base teórica en esta dimensión resulta indispensable para desentrañar las verdaderas lógicas de inclusión y exclusión de las IES contemporáneas. Al constituir el punto de arranque efectivo de la carrera académica, los mecanismos de contratación definitiva evidencian la intersección entre las normativas burocráticas del Estado, las prácticas reales de cierre de las organizaciones académicas disciplinares y las restrictivas dinámicas de la gestión universitaria.

En esta lógica, comprender la masificación y la regulación posburocrática resulta indispensable para enmarcar el problema de investigación en sus coordenadas estructurales. Este trasfondo teórico-histórico permite suponer que la escasez de plazas de tiempo indeterminado no constituye una anomalía administrativa transitoria, sino una condición intrínseca del sistema contemporáneo. Bajo esta suposición, el estudio adquiere la base conceptual necesaria para desplazar la mirada analítica del simple “mérito individual” o “vocacional” del aspirante hacia las estrategias de la organización. Es decir, nos dirige a indagar empíricamente cómo las IES administran dicha escasez y resuelven, a través de sus normativas y prácticas de reclutamiento, la constante tensión entre los mandatos de estandarización externa, la gestión y administración universitaria y la supervivencia de sus propias culturas académicas.

En este escenario, IES con mecanismos institucionales disímiles, como el IPN y la UACM, han configurado canales de acceso propios para administrar la escasez de sus plazas de base. De este modo, se resisten en ciertos sectores a la estandarización absoluta y coexisten de forma diferenciada entre la apertura de mercados abiertos y la clausura proteccionista de mercados endogámicos (Musselin, 2003). Bajo esta premisa se vuelve fundamental analizar el estado de la cuestión en torno al ingreso definitivo, lo cual permite marcar las pautas teóricas necesarias para escudriñar empíricamente de qué manera el IPN y la UACM regulan, obstaculizan o facilitan de forma específica el acceso a la tan anhelada estabilidad laboral.

### **3.2 Estudios sobre la profesión académica y la obtención de una plaza definitiva**

En este apartado se exponen los estudios empíricos y teóricos más relevantes sobre la profesión académica y su relación con el ingreso definitivo a la carrera académica. Se optó por un recorrido histórico, desde los primeros hallazgos clásicos hasta la actualidad, para evidenciar cómo han evolucionado las dinámicas organizacionales que regulan esta profesión. La información se estructuró por décadas, lo que reveló así las inclinaciones analíticas y los cambios de paradigma de los artículos, libros y tesis revisadas. Para la selección del estado del arte, se aplicaron criterios de estricto rigor metodológico e impacto en el campo de estudio, y se priorizaron fuentes con alto nivel científico y calidad de contenido. La información se obtuvo de diferentes medios, todos ellos de acceso abierto: bases de datos reconocidas, repositorios, sitios web y bibliotecas.

#### *3.2.1 Primeros hallazgos: de la vocación plutocrática a la burocratización del mérito*

La profesión académica vinculada a la carrera académica encuentra uno de sus pilares en la conferencia de Max Weber de 1917, publicada en 1919. En ella, Weber expuso que esta vinculación era inherentemente precaria e inestable. En la Alemania de su tiempo, la trayectoria académica comenzaba como *Privatdozent* (profesor no remunerado), lo que dotaba al inicio de la carrera de una base profundamente plutocrática: "Porque es extraordinariamente arriesgado para

un joven erudito que no tiene bienes económicos someterse en absoluto a las condiciones de la carrera académica" (Weber, 1919, p. 5). En el análisis comparativo con Estados Unidos, Weber distinguió que el proceso estadounidense sí era remunerado; no obstante, en ambas naciones persistía la susceptibilidad al despido. En la obtención de puestos definitivos, los catedráticos daban preferencia a sus estudiantes; esto destacó la influencia del azar (*Hasard*) y las redes de poder por encima del mérito objetivo. Su aporte sentó las bases para comprender la estructura institucional, el valor económico y las dinámicas de poder en la profesión y la carrera académicas.

Posteriormente, el estudio especializado de Logan Wilson (1942) sostuvo que el reclutamiento estaba fuertemente mediado por el estatus de la institución de origen de los postulantes, quienes debían asimilar y mostrar una "personalidad académica". En la mayoría de los casos, la contratación definitiva provenía de un largo periodo de trabajo temporal. Las evaluaciones privilegiaban la investigación sobresaliente por encima de la docencia; asimismo, el nepotismo y el favoritismo predominaban en la práctica real. Lo mismo destacaron Caplow y McGee (1958) al conceptualizar la cooptación como el proceso de reclutamiento predominante: un sistema basado en redes informales y recomendaciones donde no siempre ingresaba el candidato más apto, sino aquel cuya reputación científica ayudaba a elevar el estatus del departamento receptor.

Años después, el trabajo de Martin Trow (1973) en EE. UU. visibilizó la tensión producida tras la transición de la educación de élite a la educación de masas. Trow planteó que el cambio no fue solo cuantitativo, sino que transformó cualitativamente la naturaleza del trabajo académico y del reclutamiento. A medida que el sistema se expande, el ingreso tradicional entra en crisis: las mentorías individuales dentro de pequeñas comunidades intelectuales resultan desplazadas. La masificación demandó la diversificación docente, por lo que la contratación se burocratizó y dio paso a un sistema diferenciado con nuevas dinámicas laborales alineadas con la universidad moderna.

En esta línea, y frente al modelo del *Privatdozent* alemán, Parsons, Platt y Smelser (1973) describieron que la habilitación académica estadounidense instauró el grado de doctorado (Ph.D.) como requisito ineludible para el *tenure* (titularidad o permanencia), sumado a la exigencia de productividad en revistas prestigiosas. La meritocracia se erigió formalmente para mitigar la plutocracia estructural y se convirtió en el nuevo motor de la consolidación académica. Sin embargo, esto contrastó con estudios como el de Clark (1977) sobre el caso italiano; dicho autor

demostró que el poder real se mantenía en la oligarquía de los profesores titulares (las cátedras), quienes determinaban el acceso a la profesión y carrera académicas bajo códigos de lealtad que desafiaban la racionalidad del Estado moderno.

### *3.2.2 Década de 1980: capital simbólico, tribus y el impacto de la masificación*

En los años ochenta, las posturas sociológicas de Bourdieu (1984) y Becher (1989) conceptualizaron a la profesión académica no como un trámite administrativo, sino como un profundo proceso de socialización caracterizado por la adquisición de capital simbólico. Bourdieu observó que, más allá de los méritos objetivos, la carrera académica está regulada por mecanismos que perpetúan el *habitus* de la élite intelectual. Las universidades son campos de luchas simbólicas por prestigio y legitimidad; por ende, el ingreso es un momento de disputa entre agentes que compiten por posiciones de poder. Por su parte, Becher complementó este argumento al demostrar que el sistema universitario está fragmentado por tribus académicas. En consecuencia, el ingreso se explica mediante la asimilación de códigos culturales de territorios específicos, donde las culturas disciplinarias actúan como estrictos filtros de identidad.

En América Latina, esta lógica elitista se modificó debido a las condiciones estructurales de la expansión educativa. Arredondo (1985) evidenció la limitada capacidad financiera y formativa para la contratación de académicos frente al incremento de la matrícula en México. Kent (1986; 1987) documentó que la educación de masas obligó a las universidades a abandonar los procesos selectivos de formación para transitar hacia una contratación masiva y acelerada. En esta etapa, el grueso del profesorado novel se caracterizó por la falta de identidad pedagógica, credenciales limitadas y contrataciones de tiempo parcial. Lejos de ser un proyecto de vida planificado, esta inserción laboral azarosa operó como una estrategia institucional emergente. Como señaló Terhart (1987), ante esta ausencia histórica de saber pedagógico, el profesorado dominaba su disciplina de origen, pero carecía de las herramientas didácticas para hacer frente a los retos de la universidad masificada.

### *3.2.3 Década de 1990: el Estado evaluador y la deshomologación salarial*

La década de los noventa se caracterizó por la consolidación de la masificación en un contexto de creciente globalización. Las investigaciones de Clark (1991, 1997) y Altbach (1996) describieron cómo la relación entre la investigación y la docencia generó un sistema universitario fuertemente estratificado. Impulsados por el Estado, en América Latina y Europa surgieron nuevas formas de organización académica que redefinieron la política pública hacia la rendición de cuentas, la eficiencia y la evaluación de la productividad académica (García, 1990; Moscati, 1992; Levy, 1995).

Tras el ingreso masivo y desregulado de las décadas pasadas, investigaciones en México como las de Gil et al. (1992) y Gil (1994) revelaron que la profesión académica no era un grupo unificado dedicado a la academia de tiempo completo, sino un enorme conglomerado de profesores de tiempo parcial con trayectorias sumamente diversas y, en su mayoría, alejadas del ideal de “profesorado-investigador”. Los estudios se enfocaron entonces en las políticas estatales que buscaban reordenar y regularizar esta expansión (Ornelas, 1995; Fresán, 1998). Albornoz (1999) conceptualizó esta fractura mediante la diferenciación entre los “profesionales que enseñan” — cuyo sustento principal está fuera de la universidad— y los verdaderos “profesionales de la enseñanza”.

En este contexto, Krotzsch y Puiggrós (1994) analizaron la instauración de la cultura de la evaluación, la cual limitó el concepto de carrera académica a un conjunto de indicadores cuantificables y omitió la complejidad de la docencia y la socialización profesional. De este modo, el ingreso y la permanencia se vincularon a directrices burocráticas estatales que frecuentemente diferían de las necesidades locales de las IES. Ibarra (1991; 1994) analizó la política de deshomologación salarial y su condicionamiento a la productividad; desde su perspectiva, la profesión académica se veía influida por el utilitarismo económico de los estímulos. Simultáneamente, en lugar de garantizar una planta docente con salario base y estabilidad, las IES institucionalizaron un modelo de inestabilidad e incertidumbre contractual.

### 3.2.4 Década del 2000: neointervencionismo, mercados rígidos y crisis de identidad

El siglo XXI acentuó la modernización de la educación superior. Lo que Ibarra (2001) denominó *nueva gobernabilidad*, Adrián Acosta (2002) lo identificó como un neointervencionismo estatal. En esta etapa, el ingreso dejó de regirse por pactos locales y se alineó a las lógicas de evaluación impulsadas por el mercado y la política pública (Brunner, 2006). Altbach (2004) describió el desplazamiento del modelo tradicional: el académico como “gurú” se vio sujeto a la exigencia de credenciales objetivas. Las IES tuvieron que financiar programas de posgrado para que su cuerpo de base obtuviera la habilitación requerida, mientras que los nuevos ingresos quedaron condicionados por la burocratización, lo que generó tensiones entre la autonomía universitaria y las regulaciones del Estado (Clark, 2000).

El mercado académico se consolidó como un espacio segmentado. La deshomologación salarial marcó diferencias de ingresos y estatus entre el personal de base y el de tiempo parcial (Villa, 2001; Rondero, 2002). En estudios de caso como el de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Casillas et al. (2005) ilustraron cómo la carrera académica se transformó en un trayecto de filtros burocráticos que retrasan la consolidación laboral. En paralelo, Addiechi (2009) y Dávalos (2003) expusieron que, en algunas universidades, el ingreso continuó mediado por fuerzas sindicales y coyunturas políticas, lo cual disminuyó el peso de la habilitación objetiva. Este último factor, en el caso de las universidades mexicanas, se veía afectado por un ingreso basado en una invitación espontánea, más allá de un proceso de evaluación académica (Gil, 2002; Villa, 2001). A nivel internacional, Kossinets y Watts (2009) aportaron evidencia sobre la homofilia en las contrataciones de EE. UU.: la tendencia de los comités a reclutar candidatos similares a ellos mismos, lo que indica que el ingreso se explica por afinidades informales complementarias a las competencias formales.

En México, el perfil del profesor-investigador de tiempo completo e indeterminado se erigió como el arquetipo idóneo para acceder a los sistemas de estímulos económicos. Grediaga (1999; Grediaga et al., 2004) y Estévez (2009) señalaron que estas políticas forzaron una homologación de actividades que priorizó la investigación sobre la docencia. Investigaciones como la de Arroyo y Backhoff (2002) analizaron cómo los programas de estímulos distorsionaron la estructuración del oficio académico. Galaz y Gil (2009) puntualizaron esta dinámica: el ingreso definitivo exigía

una habilitación orientada a la investigación, pero la realidad institucional requería primordialmente cubrir asignaciones de docencia (Rodríguez, 2002).

Esta reconfiguración evidenció una crisis de identidad y socialización. Padilla (2007) y Gil (2002; 2004) argumentaron que la asimilación cultural del profesorado en México está fragmentada: el individuo ingresa siendo leal a una disciplina específica —no necesariamente a la IES que lo contrata— y carece de una identidad pedagógica unificada. Esto consolidó la situación advertida por Brand (2000), Cruz (2003) y Segura (2008): un sistema que recluta a expertos disciplinares sin formación didáctica, manteniendo una enseñanza intuitiva en un entorno que exige una habilitación formal. Berríos (2008b) reconoció esta misma dinámica en Chile: la normativa abstracta exige excelencia científica, mientras que la realidad cotidiana demanda la gestión de aulas masificadas (Martín & Solórzano, 2004).

### *3.2.5 Década del 2010: segmentación laboral, productivismo y gatekeepers*

En la década de 2010, los estudios se enfocaron en las consecuencias organizacionales de la masificación. Autores como Brunner (2012) y Villa (2013) resaltaron que las instituciones reestructuraron sus plantas bajo lógicas de competitividad y eficiencia (Moreno, 2017). El ingreso a la carrera académica dejó de responder exclusivamente a una vocación disciplinar para alinearse a políticas públicas orientadas a posicionar a las IES en los indicadores globales (Chávez, 2010; Ibarra & Díaz, 2017).

La literatura evidenció la existencia de un mercado laboral segmentado (Acosta, 2018). Mientras una proporción menor tiene acceso a plazas definitivas (Ortiz, 2010), el sistema educativo superior recae operativamente sobre profesores por horas (López et al., 2016) y tiempos parciales (Acosta, 2018). La mayoría de los ingresos ocurren bajo condiciones de inestabilidad laboral, donde las funciones de estos docentes son estructuralmente indispensables (Acosta et al., 2019; Gil Antón, 2010).

El ingreso y la permanencia transitaban hacia un modelo burocratizado centrado en el productivismo. Los sistemas de contratación priorizan indicadores métricos por encima de la

calidad académica integral (Buendía et al., 2017). Diversos estudios en América Latina demostraron que las exigencias de perfil son cada vez más restrictivas, lo que genera tensiones frente al aparato administrativo y a las altas cargas laborales (Herrera, 2018; Teleginski et al., 2019; Díaz et al., 2017). A la par, persistió la tensión identitaria documentada por García (2015), quien advirtió sobre las barreras para vincular orgánicamente la profesión de origen con las demandas de la docencia universitaria. Aunque emergieron redes destinadas a formar nuevos cuadros integrales para la investigación y la docencia (Finkelstein, 2017; Sánchez et al., 2019), la apertura de plazas reales para estos perfiles continuó siendo raquítica (Maisterrena, 2018).

A nivel internacional, el deterioro salarial y la pérdida del poder adquisitivo mermaron el atractivo histórico de la carrera académica (Maldonado, 2016). Esto desató proyecciones de crisis sobre el relevo generacional: el envejecimiento del cuerpo académico fundador y las precarias condiciones de jubilación no garantizan un reemplazo ordenado, lo cual amenaza la continuidad de la figura tradicional del académico en las universidades públicas (Oliver, 2015; Buendía & Oliver, 2018; Suárez & Muñoz, 2016).

Simultáneamente, la sociología profundizó en los mecanismos internos de reclutamiento. Brink y Benschop (2014) documentaron cómo los *gatekeepers* (guardianes de la puerta) en Holanda influyen mediante redes informales en el acceso definitivo. En EE. UU., Clauset et al. (2015) aportaron evidencia cuantitativa sobre cómo los procesos de ingreso en universidades de élite reproducen las jerarquías institucionales basadas en el prestigio de la universidad de egreso. Asimismo, Webber y González (2015) demostraron diferencias salariales y de contratación vinculadas al género y a la raza. Como respuesta, instituciones como Montana State University implementaron intervenciones para mitigar sesgos de género en los comités dictaminadores (Smith et al., 2015); no obstante, Sensoy y DiAngelo (2017) señalaron que los comités continúan operando como filtros que favorecen perfiles tradicionales. La homofilia en los tribunales se observó en contextos como Chile y Corea del Sur (Celis & Kim, 2018), lo cual sugiere que la clase social y el origen influyen en el éxito del ingreso definitivo (Chiappa & Pérez, 2019).

### 3.2.6 Década del 2020: precarización estructural y agotamiento académico

En la actualidad, el ingreso a la carrera académica está influido por políticas de calidad globalizantes y por restricciones presupuestales locales. Investigadoras como Buendía et al. (2020) y Mendoza (2020) destacan que las universidades enfrentan una constante tensión estructural: organismos como la UNESCO o la OCDE promueven estándares de habilitación alineados al primer mundo, pero la realidad presupuestal local obliga a un desarrollo institucional precario y heterogéneo (Donaire et al., 2022; Cordero & Pedroza, 2021; Monarca et al., 2024).

La eficiencia productiva se ha consolidado como el pilar de la contratación. Salazar (2022) denomina a esta realidad como una *carrera al borde*, donde el modelo productivista es el único salvoconducto hacia la estabilidad laboral. Chiappa (2023) documenta, para el caso chileno, la gran opacidad y falta de evaluación objetiva en las comisiones que dictaminan el ingreso, situación que genera sospechas constantes por la falta de transparencia en los procesos. En España, recientes reformas intentan por decreto legal reducir la contratación temporal y forzar contrataciones de tiempo indeterminado, aunque su efectividad real sigue en profundo debate (Moreno, 2023).

La literatura reciente ha encendido las alarmas sobre las condiciones laborales en el ingreso de las nuevas generaciones. El aumento crónico de contrataciones temporales ha cimentado una profunda desigualdad estructural (Martínez, 2021; Izquierdo et al., 2022; Solares y Vera, 2023), lo cual despoja al inicio de la carrera académica de cualquier garantía de permanencia (Rodríguez et al., 2023). Esta configuración laboral afecta también la libertad de cátedra y la autonomía institucional (Pérez et al., 2022).

Autores como Molina et al. (2025) y Carlotto y Guedes (2025) registran una transformación en la percepción de la carrera, asociándola con el agotamiento laboral y el deterioro de la salud mental. El rigor de los esquemas de evaluación impacta tanto al profesorado novel que busca el ingreso como al experimentado que requiere mantener sus estímulos (Lastra et al., 2021). A este contexto se añade la reconfiguración de los sistemas de jubilación (Jáuregui, 2023) y los debates políticos en torno a los derechos de retiro (López, 2024).

Finalmente, los estudios contemporáneos han visibilizado las barreras excluyentes que persisten en la base de la contratación. En EE. UU., Griffin (2020) denunció los obstáculos sistémicos que

enfrentan las y los afroestadounidenses para obtener la definitividad, lo que motivó propuestas como los *nudges* (empujones conductuales) institucionales sugeridos por O'Meara et al. (2020) para forzar selecciones equitativas mediante la minimización de los sesgos de raza y género. Al ampliar este panorama hacia el Sur Global, Liani et al. (2020) observaron que el género sigue representando una barrera para el ingreso y la promoción, afectando en mayor medida a las mujeres. De forma análoga, Chiappa (2023) demostró en Chile que el capital social y las redes de contacto pesan estadísticamente mucho más que el mérito en la obtención de un puesto definitivo.

La literatura confirma la tendencia endogámica de las dinámicas institucionales. Como mostraron Lee y Larremore (2021), las universidades de alto prestigio priorizan la contratación de egresados de instituciones homólogas y limitan el acceso a aspirantes de IES de menor prestigio. Van et al. (2021) evidenciaron que estas redes de élite moldean las decisiones de contratación y la categoría en la que se entra. Ante esto, la academia analiza la sostenibilidad del modelo actual y explora políticas de equidad que promuevan la estabilidad y la competencia abierta (Montes y Simbürger, 2021; Allen et al., 2021). Hoy en día, las universidades son estudiadas empíricamente, más que como espacios de movilidad social, como organizaciones donde se configuran y reproducen desigualdades sociales y laborales desde las etapas de reclutamiento (Quaresma y Villalobos, 2022).

### *3.2.7 Balance de la literatura: el ingreso definitivo como vacío analítico*

La revisión cronológica de la literatura científica permite identificar una sólida trayectoria en el estudio de la profesión y carrera académicas, lo cual revela que el reclutamiento académico nunca ha operado en un vacío organizacional. Como se ha expuesto, cada periodo histórico aporta una herramienta analítica indispensable para esta investigación: de los primeros acercamientos sociológicos (Weber y Wilson) se recupera la comprensión del ingreso como un espacio susceptible a la cooptación y a las afinidades informales; de la década de los ochenta (Bourdieu y Becher) se extrae la categoría de las tribus académicas caracterizadas por cierto capital simbólico, y se reconoce que las disciplinas actúan como filtros identitarios. Posteriormente, los análisis de los años noventa y dos mil (Clark, Altbach, Gil e Ibarra) visibilizan cómo la gobernanza del Estado evaluador y los sistemas de estímulos fracturaron la profesión, lo que empujó a las organizaciones

hacia la estandarización global. Finalmente, la literatura contemporánea (Acosta y Chiappa) aporta las coordenadas de la precarización estructural y advierte sobre el papel de los *gatekeepers* (guardianes de la puerta) en la protección del mercado académico.

Sin embargo, a pesar de esta vasta acumulación teórica, persiste una omisión notable. Buena parte de la literatura en México y América Latina ha privilegiado los enfoques macroestructurales — políticas de masificación, evaluación y financiamiento— y los niveles meso —sistemas de estímulos y segmentación de mercados—, dado que son los planos donde se observan con mayor claridad las directrices del Estado. En este movimiento analítico, el momento específico del ingreso definitivo quedó subsumido como un mero paso administrativo o fue tratado de forma periférica en los estudios sobre promoción y permanencia. Además, la fuerte influencia de los enfoques funcionalistas y de la economía de la educación tendió a representar el reclutamiento como un mecanismo neutro de asignación de puestos, con lo cual se relegaron a un segundo plano los procesos microsociológicos donde convergen las credenciales formales, el *habitus* disciplinario y las redes de poder.

Justamente por ello, colocar analíticamente al ingreso de tiempo indeterminado como el objeto central de estudio resulta oportuno. Abordar este vacío exige distanciarse de las lecturas que asumen la contratación como una desembocadura natural del mérito. Paralelamente, aunque la sociología del trabajo ha visibilizado de manera magistral la segmentación laboral y la precarización del profesorado de tiempo parcial, el escrutinio de los mecanismos microsociológicos que regulan la transición exacta desde esa vulnerabilidad hacia la definitividad permanece como una línea de exploración incipiente en el contexto mexicano. A diferencia de los estudios anglosajones y sudamericanos, que han comenzado a diseccionar la reproducción homosocial y el actuar de las comisiones dictaminadoras (*gatekeepers*), en México la intersección cotidiana entre los reglamentos oficiales y las prácticas sociales de selección requiere una mayor profundidad interpretativa.

Precisamente en esta intersección se sitúa la presente investigación: en el espacio de fricción entre la habilitación académica —como construcción objetiva de credenciales y competencias— y la socialización profesional —como asimilación de códigos culturales e informales— frente al filtro legitimador que representa el ingreso de tiempo indeterminado. Por consiguiente, resulta imperativo sostener la interrogante directriz de este estudio: ¿de qué forma las interacciones entre

el Estado, la universidad y el cuerpo académico configuran el ingreso de tiempo indeterminado y las trayectorias favorecidas para alcanzar la definitividad en el IPN y la UACM? Se trata de una problemática que trasciende la simple escasez macroeconómica de plazas, para interrogar la ambigüedad de los arreglos organizacionales que articulan las trayectorias de las y los aspirantes con las oportunidades reales de inserción.

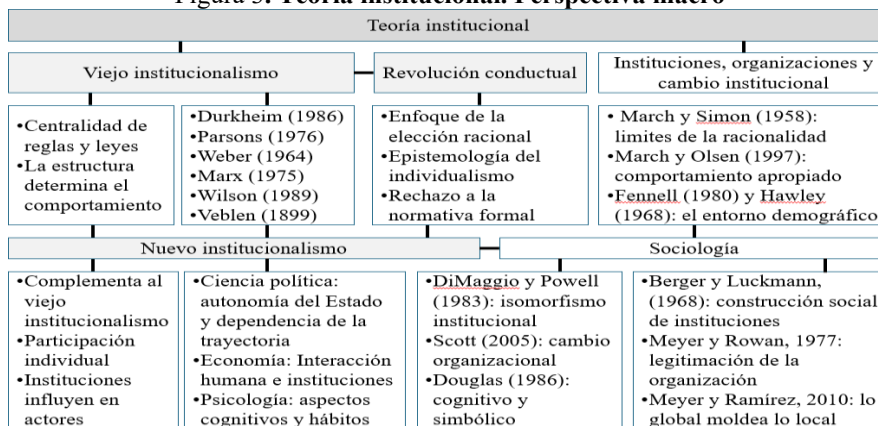
Para desentrañar esta complejidad sin recaer en reduccionismos, la investigación exige un andamiaje teórico capaz de sostener de manera simultánea la herencia de la literatura revisada: el peso de la tribu, la posición de la gestión, la presión del Estado y la estrechez del mercado. En este punto de quiebre, la teoría institucional —y específicamente el neoinstitucionalismo sociológico— emerge como el eje articulador idóneo. Al dialogar la *configuración universitaria* con la sociología de las profesiones y los estudios sobre el mercado académico y docente, este entramado teórico proporciona las categorías precisas —como el isomorfismo, el desacoplamiento y las fachadas ceremoniales— para decodificar cómo las IES procesan las exigencias de evaluación externa al mismo tiempo que protegen las lógicas operativas de sus propias comunidades. Por consiguiente, los siguientes apartados del capítulo se dedicarán a la construcción minuciosa de este marco interpretativo, el cual brindará la óptica necesaria para explicar cómo la norma y la práctica empírica coexisten y configuran el ingreso definitivo en los casos particulares del IPN y la UACM.

### **3.3 Bases epistemológicas de la teoría institucional**

Como se argumentó en el balance analítico anterior, para decodificar el proceso de contratación universitaria es imperativo fundamentar este estudio en la teoría institucional. Esta perspectiva posee una larga trayectoria intelectual y mantiene una vigencia central en las ciencias sociales contemporáneas. Las diferentes posturas teóricas de gran alcance toman como punto de partida conceptos fundamentales como el institucionalismo, la institucionalización, la organización y el cambio organizacional. Dentro de la diversidad de posicionamientos, existe un consenso contemporáneo para diferenciar dos grandes periodos de esta teoría (March y Olsen, 1984; Figura 3): el viejo institucionalismo y el nuevo institucionalismo. Ambos paradigmas se encuentran

separados históricamente por la revolución conductual de la década de 1930, la cual modificó sustancialmente las bases analíticas de las ciencias sociales (Peters, 2003).

Figura 3. Teoría institucional. Perspectiva macro



Fuente: elaboración propia.

### 3.3.1 El viejo institucionalismo

El primer momento de la teoría institucional, conocido como el *viejo institucionalismo*, se caracterizó por dos premisas centrales: en primer lugar, las reglas y leyes de los sistemas sociales, políticos, administrativos, religiosos y económicos ocupan un papel determinante en la sociedad; en segundo lugar, la estructura condiciona fuertemente el comportamiento de los individuos. A partir de este enfoque, disciplinas como la sociología, la ciencia política, la administración y la economía sentaron las bases fundacionales para el estudio sistemático de las instituciones (Peters, 2003).

Desde la perspectiva sociológica, Durkheim (1895/1986) concibió a las instituciones como constructos sociales que coaccionan a los individuos, quienes a su vez las enaltecen y reproducen. Para este autor, la sociología es esencialmente la ciencia de las instituciones, encargada de develar su génesis y funcionamiento. Por su parte, Parsons (1952/1976) examinó cómo la institución determina el actuar humano en relación con otros individuos dentro de un nivel evaluativo de conformidad y desviación. Este autor identifica tres instituciones centrales: las relacionales, que

definen el estatus y los roles dentro del sistema social; las regulativas, que ordenan los intereses individuales; y las culturales, encargadas de orientar creencias, símbolos y directrices morales.

En una vertiente crítica, Marx (1867/1975) analizó cómo las reglas legales y de comportamiento reproducen las desigualdades de la estructura de clases, las cuales actúan como instrumentos de dominación para sostener el sistema capitalista. Desde un conglomerado interdisciplinar, en su obra póstuma, Weber (1920/1964) desarrolló estudios comparativos respecto a los tipos de instituciones sociales basados en la dominación racional y tradicional. El autor expuso la asociación del Estado como una institución reguladora y organizadora que limita y sanciona la acción de los individuos; dichos elementos ya habían sido explorados por Woodrow Wilson (1889/1989), quien describió el papel normativo del gobierno como institución, y sentó las bases de la administración pública al separar la dimensión administrativa de la esfera política.

Si bien los autores mencionados aportaron perspectivas valiosas, Thorstein Veblen (1899) es considerado el pionero en la consolidación de la teoría institucionalista dentro de la economía. Veblen propuso que el análisis económico es inseparable de las particularidades culturales de una sociedad. Desde su postura crítica, distinguió entre instituciones adquisitivas y productivas, y desvirtuó las primeras al argumentar que solo permiten la acumulación de riqueza para la clase ociosa; un interés pecuniario de explotación que carece de utilidad para el conjunto de la sociedad. Con ello, Veblen “presagió los elementos estructurales del gobierno, como también sus elementos históricos y normativos” (Peters, 2003, p. 27). Estas primeras aportaciones permitieron comprender estructuras complejas, pero presentaban una limitación analítica: reducían el actuar humano a los estímulos de la estructura, con lo cual omitían el grado de agencia que los individuos ejercen en la organización. Frente a esta insuficiencia, el nuevo institucionalismo emergió para replantear la forma institucional con el objetivo de superar dichas inconsistencias teóricas y epistemológicas.

A partir de estas consideraciones, los postulados fundamentales del viejo institucionalismo resultan imprescindibles para el presente estudio. Al concebir teóricamente a las instituciones como estructuras restrictivas y coercitivas que condicionan a los individuos, este enfoque otorga el anclaje necesario para comprender el peso ineludible de las normativas formales —estatutos, leyes orgánicas y regulaciones de contratación— sobre el profesorado. En el abordaje analítico de

los casos del IPN y la UACM, esta perspectiva justificará por qué las reglas escritas no funcionan como meras sugerencias organizacionales, sino como auténticos marcos de contención que estructuran y delimitan formalmente las posibilidades de acceso al tiempo indeterminado, y operan como el primer filtro institucional en el diseño de la carrera académica.

### *3.3.2 La revolución conductual*

Como se indicó anteriormente, la teoría institucional experimentó una reformulación producida por la revolución conductual de la década de 1930. Con el enfoque de la elección racional, una rigurosa preocupación por el método, una base epistémica centrada en el individuo y una perspectiva sistémica (Vidal, 2003), este movimiento pareció revertir la postura teórica del viejo institucionalismo: rechazó la normativa formal como centro epistémico y colocó al sujeto racional como el eje de la toma de decisiones en la organización de la vida social (Peters, 2003).

Bajo este enfoque, se concibe al individuo como el actor social fundamental. Por lo tanto, para comprender el mundo social es imperativo observar empíricamente a los individuos y descifrar las motivaciones detrás de sus acciones. Si bien este primer enfoque de elección racional priorizó el cálculo utilitario, sirvió para impulsar el desarrollo del nuevo institucionalismo. Desde esta nueva posición, se asume que no son los grupos sociales en abstracto los que toman decisiones, sino los individuos y, al tomarlas, configuran el mundo. No obstante, el nuevo institucionalismo toma como unidad de análisis los modelos de comportamiento individual sin limitar su visión a la racionalidad pura o total; por el contrario, complementa el análisis al evidenciar que las instituciones no son meros reflejos de preferencias individuales, sino que existe una interacción constante y recíproca entre las estructuras normativas y los actores sociales racionalmente limitados (Herbert, 1982; Peters, 2003).

En este sentido, la incorporación de los principios derivados de la revolución conductual complementa la dimensión estructural previamente descrita y resulta analíticamente central para esta investigación. Esta transición teórica ayuda a reconocer el grado de agencia que las y los actores ejercen frente a la organización universitaria. Es decir, justifica la necesidad de no concebir

al profesorado como sujetos pasivos ante las convocatorias y los reglamentos, sino como actores estratégicos que, dotados de una racionalidad limitada, interpretan las normas, construyen redes de apoyo y trazan trayectorias particulares para intentar superar los filtros organizacionales. Esta tensión teórica entre la restricción estructural —viejo institucionalismo— y la agencia del sujeto —enfoque conductual— constituye, precisamente, el cimiento epistemológico que dará paso al nuevo institucionalismo sociológico como el marco definitivo para la interpretación del mercado académico.

### *3.3.3 Nuevo institucionalismo*

A partir de la segunda mitad del siglo XX, surgieron aportaciones multidisciplinarias provenientes de la ciencia política, la sociología, la economía y la psicología, las cuales constituyeron el corpus del nuevo institucionalismo. El nuevo institucionalismo no solo amplía el repertorio conceptual heredado del viejo institucionalismo; ofrece, sobre todo, el andamiaje epistemológico para cuestionar la premisa de que el ingreso definitivo a la carrera académica obedece exclusivamente a la "decisión racional" de individuos meritocráticos o a la simple ejecución de políticas estatales. Al incorporar simultáneamente la agencia de los actores y el peso estructurante de las instituciones, este enfoque permite teorizar el acceso a la definitividad como un proceso situado: las y los académicos actúan estratégicamente, pero lo hacen dentro de marcos normativos y culturales que delimitan qué trayectorias son lógicas, legítimas y efectivamente posibles (March y Olsen, 1984).

Desde la ciencia política, la noción del Estado como institución autónoma y la perspectiva de dependencia de la trayectoria (Skocpol, 1979; Pierson, 2000; Thelen, 2004) resultan especialmente útiles para comprender por qué las actuales *reglas del juego* del mercado académico —techos financieros, regímenes jubilatorios, dispositivos de evaluación como SNII o SNP— se convierten en herencias complejas de revertir. Las decisiones pasadas en materia de financiamiento, seguridad social y profesionalización generan sendas institucionales que enmarcan la realidad organizacional presente: por ejemplo, el sistema de pensiones que desincentiva la jubilación y retarda el recambio generacional, o los esquemas de estímulos que consagran ciertos perfiles de excelencia.

En el campo de la economía institucional, la premisa de que los mercados no existen en el vacío, sino que se sostienen por reglas formales e informales (North, 1993; Williamson, 1991), resulta clave para tensionar la idea de un mercado académico como espacio neutro de oferta y demanda. Esta perspectiva justifica la necesidad de explorar el mercado docente o académico no como un ente abstracto, sino como un entramado de normas legales, arreglos internos y procesos organizacionales que prefiguran quién ostenta la legitimidad para competir, en qué condiciones y bajo qué criterios de valoración (Hernández, 2016).

La sociología, por su parte, aportó de forma analítica y compleja dos vertientes principales: las teorías centradas en explicar el proceso mediante el cual surgen y se consolidan las instituciones (institucionalización) y aquellas enfocadas en el impacto de estas sobre el ordenamiento colectivo (organización) (Mohr, 1982). Aunque estas líneas se traslapan, es posible clasificar las aportaciones sociológicas en tres grandes grupos (Acosta y Buendía, 2016):

La línea de la institucionalización (Berger y Luckmann, 1968; Meyer y Rowan, 1977; Zucker, 1991; Meyer y Ramírez, 2010) permite entender cómo ciertos modelos —el académico “ideal” centrado en la investigación, los concursos de oposición objetivos, la retórica de la meritocracia— se erigen como mitos racionalizados. Bajo este lente, se explica la pertinencia de indagar cómo la adopción de reglamentos formales —como los concursos públicos, los criterios del perfil PRODEP o el lenguaje de la evaluación de calidad— puede operar como un estandarte institucional que permite a las organizaciones universitarias presentarse como modernas y “de calidad”, aun cuando la indagación empírica deba corroborar si sus prácticas cotidianas de reclutamiento se alinean o no con esos mismos discursos.

Posteriormente, un segundo grupo se centró en el cambio organizacional e institucional: investigaciones enfocadas en explicar la homogeneización y la estabilidad de las organizaciones. DiMaggio y Powell (1983) desarrollaron el concepto de isomorfismo institucional —presiones coercitivas, normativas y miméticas—. Scott (2005) sistematizó los pilares regulativo, normativo y cultural-cognitivo que sostienen a las instituciones, así como sus transformaciones producidas por diversos factores. En este nivel, Douglas (1986) demostró cómo las instituciones moldean los procesos de pensamiento y clasificación al perfilar las posibilidades de acción en la vida social.

Es decir, la vertiente centrada en el cambio organizacional (DiMaggio y Powell, 1983; Scott, 2005; Douglas, 1986) ofrece las herramientas conceptuales para examinar las presiones que atraviesan a las organizaciones de educación superior. El isomorfismo institucional proporciona la clave analítica para investigar si instituciones con trayectorias históricas y grados de autonomía divergentes tienden a converger en la intensificación de los requisitos formales para el ingreso — títulos de posgrado, producción indexada, experiencia en investigación— frente a un entorno de precarización laboral. Los tres pilares identificados por Scott permiten desagregar cómo las reglas jurídicas, las expectativas profesionales y las creencias compartidas sobre el ser académico se entrelazan al momento de valorar quién accede a una plaza definitiva en cada organización.

Por último, los trabajos sobre organizaciones e instituciones consolidadas (March y Simon, 1958; March y Olsen, 1997; Fennell, 1980; Hawley, 1968) aportan una clave decisiva: la idea de la racionalidad limitada y de la lógica de lo apropiado. Bajo esta óptica, se asume que las comisiones dictaminadoras o la evaluación entre pares no examinan a las y los aspirantes desde una racionalidad instrumental perfecta, sino desde esquemas de adecuación: ¿este perfil encaja con nuestra forma de trabajo, con nuestra disciplina, con nuestro modelo pedagógico? ¿Es alguien “como nosotros”? La homofilia y la reproducción homosocial, documentadas en otros contextos, sugieren un terreno analítico fértil: al enfrentar información incompleta, los evaluadores recurren a atajos cognitivos y culturales —procedencia institucional, redes previas, formas de lenguaje, referencias compartidas— que se entrelazan en las valoraciones colegiadas sobre el ingreso definitivo.

Bajo estas visiones teóricas no se concibe a las organizaciones universitarias como estructuras estáticas ni como meras ejecutoras de políticas, sino como espacios habitados por actores que reproducen, tensan y transforman las instituciones a través de su interacción. El ingreso definitivo se teoriza, así, como una configuración contingente surgida de la interacción entre el cumplimiento normativo de reglamentos y los marcos socioculturales que definen qué significa, en cada contexto, ser reconocido como par académico.

La lectura de North (1993) proporciona los elementos para indagar cómo las reglas implícitas — lealtades, jerarquías disciplinares, hábitos de evaluación— y las normas formales —estatutos, contratos, requisitos de concursos— moldean las expectativas de las y los aspirantes y enmarcan

sus trayectorias. Al mismo tiempo, la sociología de las organizaciones de Meyer y Rowan (1977), Weick (1976), Clark (1986) y Musselin (2001) proporciona categorías —desacoplamiento, sistemas débilmente acoplados, *configuración universitaria*— que resultarán centrales en el análisis empírico para interpretar los testimonios no como anécdotas individuales, sino como expresiones de un orden organizacional. Este orden navega entre la necesidad de sostener una fachada isomorfa de mérito y la administración interna de la estabilidad laboral.

### **3.4. Teoría institucional y organizaciones de educación superior**

Con lo anterior, el ingreso definitivo o de tiempo indeterminado aparece como un punto de condensación donde se cruzan reglas formales, dispositivos de evaluación, trayectorias laborales y prácticas de las tribus académicas. Estas dinámicas no pueden explicarse únicamente desde la sociología de las profesiones ni desde la economía del trabajo académico, porque implican comprender cómo las organizaciones universitarias traducen, reinterpretan y, en ocasiones, desvían las normas que las regulan. Debido a ello, la complejidad de la carrera académica obliga a recurrir a la teoría institucional: solo un enfoque que articule instituciones formales e informales, procesos de legitimación, desacoplamientos organizacionales y presiones del entorno permite iluminar el ingreso como un problema organizacional y no solo como un resultado individual. En este marco, la *configuración universitaria* se erige como la categoría articuladora fundamental: es el entramado vivo donde la gobernanza —las directrices de control del Estado y la administración—, la habilitación académica —la exigencia formal de credenciales y grados— y la socialización profesional —la asimilación táctica de la cultura disciplinar— interactúan para dar forma a las oportunidades de alcanzar la definitividad.

Desde esta perspectiva, resulta necesario descender analíticamente hacia las propias organizaciones universitarias y precisar el andamiaje conceptual con el que serán abordadas. Ello exige, en un primer momento, explicar cómo la teoría institucional distingue los distintos niveles de análisis involucrados en el estudio de la educación superior. Un segundo nivel analítico, de alcance macro, de la teoría institucional es el que comienza a centrarse en las Instituciones de

Educación Superior (IES). En este punto, resulta imperativo diferenciar con rigor conceptual entre organizaciones, instituciones y sistema (Acosta & Buendía, 2016).

Convencionalmente, se utiliza el término *institución* desde la postura filosófica de Znaniecki, cuyo concepto expresa un grupo de individuos, con lo cual se supera así la ambigüedad del término *sociedad*, el cual refiere a una cantidad interminable y ambigua de fenómenos (Lourau, 1970). Sin embargo, la teoría institucional ofreció una clasificación más adecuada para operacionalizar el estudio de las sociedades:

En primer lugar, cuando nos referimos a *sistemas*, es conveniente entenderlo desde su acepción más amplia y convencional. El sistema de educación superior en México, por ejemplo, es un aglomerado de entidades formales que conforman el funcionamiento de las organizaciones de educación. Dentro de este sistema se integran los estándares globales, las relaciones de poder, los administradores, los trabajadores, los estudiantes, las escuelas, los colegios, las universidades, los institutos, la administración pública y privada, etcétera. La necesidad de esta definición amplia deviene de la contracción y expansión constante de las fronteras del conjunto de organizaciones que integran el sistema de educación superior (Clark, 1986).

En segundo lugar, la teoría institucional se esforzó por distinguir la profundidad de las relaciones entre la organización y su contexto, disolviendo en gran medida estas relaciones en el concepto de sistema (Clark, 1991). La *organización*, como se detallará más adelante, se entiende como la entidad empírica que conjuga los reglamentos y las prácticas sociales dentro de un espacio relativamente delimitado, como lo es una universidad. De esta forma, el sistema de educación está conformado por múltiples organizaciones que se estructuran y conducen con base en un conjunto de objetivos (Hall, 1983; Blau y Scott, 1962).

En este sentido, en tercer lugar, las *instituciones* son el conjunto de limitaciones, normas o reglas que establecen lo que se permite y lo que se prohíbe hacer a los individuos; determinan cómo se deben desarrollar ciertas actividades dentro de la organización. Las instituciones pueden ser formales e informales: las primeras están establecidas en normativas y reglamentos —estatutos, contratos colectivos de trabajo, legislaciones, constituciones, etcétera—, mientras que las segundas son parte de la cultura organizacional no escrita que regula el comportamiento social (North, 1993). Por lo tanto, para comprender el sistema educativo nacional, es necesario desentrañar la

composición organizacional y las instituciones que lo componen. En el presente caso, el estudio se limita a dos organizaciones universitarias (IPN y UACM), por lo que la recopilación teórica siguiente se enfoca en el nivel macro de la organización universitaria y, posteriormente, en los niveles meso y micro.

### *3.4.1 La universidad: tensión entre la organización social y la estructura formal*

El enfoque sociológico en la teoría institucional ha superado la noción interpretativa de eficiencia y eficacia en el análisis de las universidades (Becker, 1965). Ha permitido trascender las concepciones clásicas que pensaban a la universidad como una entidad rígida, burocrática y mecanicista, lo cual revela sus estructuras complejas producidas por variables internas y externas (Bourdieu, 1984). Esta línea ha facilitado la comprensión de la administración universitaria más allá de la burocratización racional-legal (Weber, 1964), al dejar ver cómo el ejercicio académico opera bajo lógicas de experiencia y pericia fundamentadas en la autonomía disciplinaria.

Sin embargo, un desafío analítico frecuente es la incapacidad de diferenciar con claridad conceptual la organización de la institución, pues se tiende a transitar con ligereza de un término a otro (Peters, 2003). Es imperativo establecer que las universidades son *organizaciones* —entidades sociales conformadas por actores—, provistas de *instituciones* —reglas, normas o limitaciones— y de otros elementos que las caracterizan. En la teoría sociológica, una organización social tiene "...que ver con la forma en que se organiza socialmente la conducta de los seres humanos..." (Blau y Scott, 1962, p. 2). Por lo tanto, para poder entender la acepción formal de una organización, es necesario primero definir su base como organización social.

La organización social es la forma en que la conducta humana se estructura en un entorno colectivo. Las manifestaciones de una conducta observada son resultado de las condiciones sociales a las que el individuo estuvo expuesto, más allá de sus características psicológicas y fisiológicas. Blau y Scott (1962) comprenden las múltiples condiciones que articulan la conducta humana en dos grupos: la estructura de relaciones sociales en una colectividad amplia y las creencias compartidas que limitan el comportamiento de dicho grupo. La primera alude a los

elementos nuevos que surgen de la interacción entre individuos; la segunda indica la red de relaciones que sujeta a los miembros de una estructura. Desde esta postura, la estructura es irreducible a las características individuales de sus integrantes; es la suma de ellos y sus interacciones.

En el contexto universitario, la dinámica de la organización social puede observarse a través de lo que Becher (1989) denominó *tribus académicas*. Desde esta perspectiva, la tribu define una identidad colectiva que se defiende dentro de un territorio específico. Es fundamental precisar que este territorio no se refiere exclusivamente a un establecimiento físico, sino que abarca un dominio cognitivo y epistemológico —las disciplinas y áreas de conocimiento—. Los miembros de estas comunidades disciplinarias emplean mecanismos enfocados en demarcar sus fronteras y proteger su campo de estudio frente a quienes no dominan sus códigos o metodologías. Por ende, el ingreso de un nuevo miembro a este tejido social implica la asimilación de sus valores, la lealtad al grupo y el apego a sus normas informales; no se trata únicamente de acreditar un nivel de competencia en el oficio profesional dentro de los márgenes de la organización formal.

Las relaciones sociales requieren modelos de interacción como el tiempo, el cual determina la frecuencia de inicio y duración de los contactos entre individuos, la influencia mutua y la cooperación. Al mismo tiempo, incluyen emociones y sentimientos de atracción, respeto y discrepancia. En las organizaciones, estas interacciones operan bajo lo que Blau y Scott (1962) denominaron *distribución diferencial*: las relaciones no son simétricas para los miembros de un grupo, pues dependen de diversos factores sociales. Es decir, si hablamos de la organización de un cuerpo académico y de sus postulantes, podemos afirmar que "El estatus de cada miembro depende de sus relaciones con los demás, de sus sentimientos hacia ellos y su interacción con él" (Blau y Scott, 1962, p. 3).

Los miembros reconocidos por un grupo social se distinguen de los demás: "...los miembros integrados se diferencian de los aislados, los que son muy respetados de los que no tienen una alta consideración y los líderes de los seguidores" (Blau y Scott, 1962, p. 4). Trasladando esta lógica al ámbito universitario, la transición de un rol periférico hacia una posición de mayor centralidad y estabilidad en la trayectoria profesional requiere un profundo proceso de asimilación e

integración al cuerpo académico (Becher, 1989). Bajo esta premisa, la estructura de estatus y las relaciones interpersonales componen la parte central de la organización social.

Lo que rodea y sostiene esta centralidad es el sistema de creencias compartidas, cuyas orientaciones sirven como criterios de conducta. El sistema está compuesto por un nivel moral y por costumbres o tradiciones que materializan los valores colectivos; en el caso de la academia, corresponde a los valores de cada disciplina. Este sistema establece, por un lado, los objetivos que se desean alcanzar y, por otro, las normas sociales —instituciones informales— y las sanciones —castigo a la insubordinación— que rigen la forma en que se deben comportar los miembros en función de los objetivos. Si los valores de una tribu académica contemplan, por ejemplo, la importancia de actualizar colegiadamente un plan de estudios, las normativas no escritas y las sanciones sociales podrían imponer un castigo reputacional ante la ausencia o la falta de participación de un integrante. En síntesis, la organización social se estructura con base en relaciones sociales —estructura social— y orientaciones compartidas —cultura—.

Por otro lado, la organización formal posee una estructura explícita y una tangible división del trabajo, rigiéndose por estatutos que contienen las instituciones formales. Las IES son organizaciones oficialmente formalizadas; sin embargo, al albergar en su interior un complejo tejido de organizaciones sociales —las tribus—, su funcionamiento no se limita al aspecto normativo. Esta distinción teórica resulta analíticamente decisiva para el estudio, pues permite fundamentar que el ingreso definitivo transita por una doble vía: mientras la organización formal exige una habilitación académica medible —grados, documentos, productividad—, la organización social impone una profunda socialización profesional —lealtades, asimilación de códigos no escritos—. Al interrogar los casos del IPN y la UACM, este marco justifica la pertinencia de examinar cómo las y los aspirantes se mueven entre la necesidad de cumplir la regla escrita de la gerencia y el imperativo de ganar el reconocimiento tácito de la tribu disciplinar.

### 3.4.2 El análisis institucional: sistemas débilmente acoplados e isomorfismo

La Figura 4 presenta la confluencia de las dimensiones conceptuales sobre la universidad, no como un diagrama de flujo causal o jerárquico, sino como un mapa heurístico de las profundas tensiones que coexisten dentro de las IES. En él se observa cómo la estructura normativa de la organización formal choca y negocia ininterrumpidamente con las redes informales de la organización social. En el centro de este debate, constructos teóricos como el acoplamiento débil (Weick, 1976) y el isomorfismo (DiMaggio & Powell, 1983) funcionan como herramientas analíticas ineludibles para explicar cómo IES tan contrastantes como el IPN y la UACM resuelven la dicotomía entre sus reglamentos oficiales de contratación y las dinámicas reales de selección y exclusión de su cuerpo académico. Este andamiaje teórico permite desacreditar la noción de un mercado laboral puramente racional, lo cual demuestra cómo las universidades sostienen su legitimidad al mantener "mitos racionalizados" como pilares de una fachada ceremonial. De esta forma, a continuación se desarrollan las posturas que integran la Figura 4.

**Figura 4. Perspectivas de la teoría institucional sobre las Instituciones de Educación Superior.**



Frente a las posturas funcionalistas que perciben a la universidad como un aparato burocrático de racionalidad perfecta, Cohen, March y Olsen (1972) propusieron el concepto de *anarquía organizada* y el *modelo del bote de basura* para desentrañar las complejas lógicas de decisión dentro de la educación superior. De forma muy general, su postura nos permite anticipar cómo la organización universitaria impera en la toma de decisiones con base en tres dimensiones:

En primer lugar, opera bajo preferencias problemáticas: la organización carece de objetivos claros, unificados y compartidos por todos sus integrantes. Bajo este lente, la teoría permite cuestionar

analíticamente si la consolidación de una planta académica de tiempo indeterminado constituye genuinamente un objetivo central y planificado por la gestión universitaria, o si representa, más bien, una meta individual que persigue únicamente el sector docente inmerso en la inestabilidad o en otros espacios profesionales. En segundo lugar, poseen una tecnología poco clara: los propios actores no comprenden a cabalidad las formas procedimentales necesarias para alinearse a los fines institucionales. En el contexto de la contratación, esto visibiliza la necesidad de explorar cómo las y los aspirantes, al desconocer los mecanismos profundos de las políticas universitarias en turno, se ven obligados a asimilar la cultura tácita de la tribu para descifrar procesos de ingreso que formalmente resultan velados.

Finalmente, estas entidades se distinguen por una participación fluida: el nivel de involucramiento de los individuos varía, y existe una rotación constante entre quienes asumen cargos de gestión y quienes retornan a sus posiciones puramente académicas. Esta intermitencia directiva provoca que las prioridades organizacionales cambien según la administración vigente, lo que distancia las decisiones de cualquier planificación lineal. En su conjunto, el modelo del bote de basura advierte que las elecciones corporativas —como a quién basificar o qué perfiles priorizar— no derivan de una deducción lógica, sino de la convergencia coyuntural entre problemas que buscan soluciones, soluciones que buscan problemas y la atención variable de los participantes. Por consiguiente, este andamiaje muestra que la organización social interna opera frecuentemente desarticulada de la estructura normativa dictada por la administración, para cimentar el terreno analítico y comprender la naturaleza de los sistemas débilmente acoplados.

Esta naturaleza ambigua se comprende a mayor profundidad a través del concepto de *sistemas débilmente acoplados* (*loosely coupled systems*) propuesto por Weick (1976). A diferencia de las organizaciones clásicas, entendidas por sus vínculos densos y jerárquicos, las organizaciones educativas operan mediante subunidades —departamentos, academias, facultades— que poseen una lógica propia y un acoplamiento sumamente laxo entre sí. Existe, por tanto, un desacoplamiento constante entre las intenciones formales de la alta gestión y los resultados operativos reales. Si se midieran los procesos de ingreso de una universidad exclusivamente con instrumentos racionales de eficiencia weberiana, es probable concluir que sus objetivos de reclutamiento rara vez se alcanzan en su totalidad.

Sin embargo, para Weick (1976), este desacoplamiento no representa una deficiencia organizacional insalvable, sino que constituye un sofisticado mecanismo de supervivencia. El acoplamiento débil permite la adaptabilidad de la universidad frente a presiones externas, pues protege su núcleo disciplinario y garantiza que el trabajo sustantivo continúe, incluso cuando la gestión administrativa cambia. Por esta dinámica estructural, independientemente de los cambios en la burocracia directiva: "No importa lo que haga, algunos aspectos de los resultados seguirán siendo constantes. Cuando los maestros y los alumnos se reúnen, algún tipo de educación se obtendrá aun cuando el superintendente mismo retoce en Atlantic City" (Weick, 1976, p. 94)<sup>7</sup>.

Lejos de ser concebido como una falla del diseño administrativo, este acoplamiento débil opera en las universidades como un mecanismo que protege el trabajo académico frente a inestabilidades externas. No obstante, para los fines de esta investigación, esta holgura estructural puede resultar problemática cuando se traslada a los procesos de contratación. Al existir una desconexión entre los objetivos formales de las convocatorias y las prácticas socioculturales de las subunidades disciplinarias, el ingreso de tiempo indeterminado en organizaciones como la UACM y el IPN puede resultar en un orden desequilibrado por la pérdida de transparencia. Las normativas oficiales de equidad y mérito suelen difuminarse frente a los filtros de socialización que las tribus académicas imponen internamente, lo que genera tensiones entre lo que dicta la norma y a quién se contrata en la realidad.

Quienes analizan las IES desde la sociología están expuestos a no encontrar correspondencias estrictas entre el diseño institucional y la evidencia empírica; por ello, resulta imperativo rastrear los "mundos invisibles" que dan forma a la organización. En este contexto, los sistemas son débilmente acoplados no porque carezcan de estructuras definidas, sino porque dichas reglas oficiales suelen ser reinterpretadas, adaptadas o tensionadas en la práctica por las lógicas disciplinares de cada subunidad. Existe una cadena de mando formal que dicta los lineamientos, pero su fuerza se diluye al colisionar con los códigos de las tribus académicas. En consecuencia, en este espacio de holgura y control entre pares se define realmente la habilitación, la socialización

---

<sup>7</sup> Traducción de Caldera y Ortega en Weick, K. E. (2009). Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados (D. Caldera González y M. Ortega Carrillo, trads.). *Gestión y Estrategia*, (36), 93-110. (Obra original publicada en 1976)

y, en última instancia, el ingreso definitivo a la planta académica, lo cual lo aleja de cualquier modelo puramente racional o deliberado (Chiappa, 2023).

Para comprender cómo se sostiene esta autonomía *de facto*, Mintzberg (1988) introduce el concepto de *burocracia profesional*. En universidades y hospitales, la organización se ve obligada a ceder a los profesionales el control casi absoluto sobre las tareas operativas. Al estar estos actores altamente capacitados, la institución les confiere el monopolio de la formación y la dictaminación del nuevo personal. Por ello, la profesión académica no está sujeta a una jerarquía ascendente y descendente estricta, sino a un desacoplamiento voluntario:

“La organización profesional se requiere cuando una organización se encuentra en un medio ambiente que es estable y al mismo tiempo complejo. La complejidad requiere una descentralización para individuos altamente capacitados y la estabilidad les permite aplicar habilidades estandarizadas y así trabajar con un amplio grado de autonomía. Para asegurar tal autonomía, el sistema de producción no debe ser ni muy regulado, complejo o automatizado.” (Mintzberg, 1988, s/n).

Más allá de la anarquía organizada de Cohen et al. (1972), Mintzberg concibe a la universidad como una estructura irremediablemente descentralizada y horizontal. Entre la dirección y la profesión opera una mediación desacoplada, mediante la cual el ingreso a la organización es controlado por los pares. Este monopolio del reclutamiento asegura la protección de la cultura interna y funge como mecanismo de resistencia frente al control del Estado o de la propia gerencia universitaria. Frente a este poder disciplinar, cualquier intento de reformular el ingreso académico desde la jerarquía formal resulta sumamente complicado y complejo.

Atrapada en esta tensión entre obedecer a sus pares o rendir cuentas al Estado, la universidad tiene la necesidad imperativa de proyectar una imagen de racionalidad hacia el exterior. Para explicar este fenómeno, Meyer y Rowan (1977) propusieron el concepto de los *mitos racionalizados*. Desde esta perspectiva, el desacoplamiento deliberado entre las instituciones formales (las reglas escritas) y las prácticas sociales (informales) permite mitigar los conflictos internos. A pesar de la desconexión operativa, las IES deben sostener una fachada ceremonial que garantice su legitimidad y su acceso a financiamiento. Por consiguiente, los mitos racionalizados exigen que se redacten y publiquen lineamientos formales que aseguren que el ingreso del profesorado se basa

en factores meritorios y cuantificables —credencialismo, productividad y concursos imparciales—, aunque la decisión final recaiga en lógicas de afinidad cultural.

Para sostener esta fachada ceremonial, las universidades deben adaptarse a sus entornos absorbiendo los sistemas de reglas institucionalizados por organizaciones de mayor poder. Si organismos supranacionales como la UNESCO o estatales como la SECIHTI emiten directrices sobre el grado de doctorado como el perfil idóneo para la definitividad, las IES se ven forzadas a asimilar esta exigencia para no perder competitividad. Este fenómeno obedece a que la educación superior opera dentro de un sistema global estandarizado, en el cual las IES adoptan un modelo normativo dominante (Meyer y Ramírez, 2010). Sin embargo, esta adopción formal suele ser, precisamente, un mito racionalizado; la prueba de ello en el caso mexicano es concluyente: apenas el 18.59 % de la planta académica de nivel superior posee efectivamente el grado de doctorado (SIIES, 2026).

Este andamiaje teórico desmitifica la idea de que las reglas de ingreso evolucionan puramente por criterios de eficiencia académica. Las universidades de élite no buscan que las demás se les parezcan, sino imponer reglas del juego para otras IES; y son estas organizaciones periféricas las que importan prácticas legitimadas para asegurar su propia supervivencia y prestigio. El modelo de reclutamiento fundamentado en el mérito abstracto y los concursos abiertos surgió del discurso de las universidades de investigación de élite, y fue impuesto en los años noventa como el criterio universal para remediar el ingreso desregulado en el contexto de la masificación (Altbach et al., 2009; Meyer y Rowan, 1977).

El trabajo de Lee y Larremore (2021) sobre las redes de contratación evidencia que la objetividad en la selección académica presenta sesgos estructurales. Bajo la fachada ceremonial de procedimientos neutrales y universales, en la práctica, el sistema beneficia sistemáticamente a quienes egresan de un grupo reducido de universidades de élite. Estos perfiles concentran las plazas de mayor prestigio, mientras que las universidades receptoras difunden normativamente sus prácticas como criterios neutrales de calidad. De este modo, la "competencia abierta" opera como un mito racionalizado que encubre la escasa movilidad ascendente de egresados de universidades menos prestigiosas en la red de contratación, con lo que se consolida el poder de colocación global (*Global Placement Power*) de los centros hegemónicos. Adicionalmente, cuando el personal de

nuevo ingreso se incorpora a una institución, es inmerso en una profunda socialización orientada a reproducir las rutinas preestablecidas, situación que desarticula el potencial innovador del nuevo talento (DiMaggio & Powell, 1983; Lee y Larremore, 2021).

Con base en la teoría neoinstitucional (DiMaggio y Powell, 1983, 1999), se comprende que al someterse a estos mandatos externos, las universidades experimentan formas específicas de homogeneización (isomorfismo) para ganar legitimidad:

- *Isomorfismo coercitivo*: Resulta de las presiones impuestas por organizaciones de las que se depende (financiera o jurídicamente). Las políticas estatales mexicanas imponen esquemas de evaluación-calidad-financiamiento que fuerzan a las IES a burocratizar sus criterios de ingreso.
- *Isomorfismo mimético*: Ocurre ante la incertidumbre. Las organizaciones suelen emular soluciones de sus homólogas para resolver problemas. Frente a la falta de presupuesto para sostener plantas de tiempo completo, las universidades emulan la práctica generalizada de atender la demanda estudiantil mediante la proliferación de contrataciones de tiempo parcial.
- *Isomorfismo normativo*: Impulsado por la profesión académica. Las redes profesionales y los posgrados establecen rigurosos criterios de conducta que permean el reclutamiento, creando perfiles académicos estandarizados e intercambiables.

El resultado inevitable de este isomorfismo normativo es lo que Kanter en 1977 tipificó como la *reproducción homosocial*: la tendencia estructural de quienes ocupan posiciones de poder (comisiones dictaminadoras) a reclutar personal con perfiles, trayectorias y valores iguales a los suyos. Bajo la premisa de que los perfiles semejantes acatarán las políticas de la organización de manera predecible, la y el aspirante que logra sortear los filtros no es necesariamente el más disruptivo, sino el que mejor ha asimilado la cultura de la tribu. Esta socialización funciona como una presión isomórfica interna que garantiza la reproducción inalterada del orden institucional preexistente (DiMaggio & Powell, 1983).

En síntesis, la conceptualización de las IES como organizaciones complejas devela que su comportamiento no opera bajo una racionalidad lineal, sino en la tensión crónica entre sus

estructuras formales de cara a la gobernanza del Estado y las prácticas informales de las tribus académicas que las integran. Al concebirlas como sistemas débilmente acoplados, la teoría institucional proporciona el andamiaje necesario para comprender que las exigencias formales — concursos, indicadores— suelen operar como fachadas ceremoniales que resguardan el prestigio institucional formal. Esta delimitación analítica funciona como la vértebra operativa de la investigación: proporciona el lente exacto para indagar, en el diseño metodológico, de qué manera las distintas subunidades universitarias procesan, adaptan o simulan el cumplimiento de las normativas oficiales, mientras la selección real se negocia en los márgenes de la reproducción homosocial, el control de los pares y los procesos profundos de socialización profesional.

### *3.4.3 Instituciones en la organización: las reglas del juego y los actores*

Para fundamentar analíticamente el ingreso definitivo a la carrera académica —más allá de las fachadas ceremoniales descritas en el apartado anterior—, resulta indispensable establecer una distinción operativa irrestricta entre las categorías de *sistema*, *organización* e *institución* (Acosta & Buendía, 2016). El neoinstitucionalismo permite clarificar las fronteras de esta tríada conceptual: el *sistema* alude al plano macro de regulaciones estatales y globales; la *organización* remite a la entidad empírica delimitada donde se ejecutan las funciones sustantivas; y la *institución* designa el entramado normativo que orienta y constriñe la acción de los actores. Desentrañar esta delimitación es fundamental para comprender que el IPN y la UACM operan como organizaciones específicas, circunscritas a un sistema supraestructural coercitivo, pero regidas internamente por instituciones complejas que condicionan la estabilidad contractual y enmarcan la capacidad de agencia del profesorado.

El desarrollo de esta diferenciación teórica surge como respuesta a las ambigüedades recurrentes en la sociología de las profesiones. Aportaciones clásicas como las de Cohen, March y Olsen (1972) definieron a las instituciones de educación superior como *anarquías organizadas* bajo el modelo del bote de basura. Aunque su énfasis visibilizó la fluidez de la participación y la ambigüedad de las metas, careció de una delimitación operativa del concepto de institución.

Posteriormente, March y Olsen (1997) concibieron a las instituciones y a las identidades como conjuntos de significados y prácticas compartidas que se asumen como ciertas por largos periodos. Esta formulación, sin embargo, tiende a diluir la frontera entre la regla institucional y la estructura organizativa. Si se asume sin matices, la universidad corre el riesgo de ser tratada analíticamente como una entidad monolítica, lo cual imposibilita observarla como una organización atravesada por múltiples áreas de decisión, asimetrías y tensiones entre sus actores.

Frente a este vacío interpretativo, el nuevo institucionalismo propuso aproximaciones más nítidas. DiMaggio y Powell (1983) entienden la institución como una limitación estructural y como la base de la legitimación colectiva, siempre condicionada por el sistema de valores dominante y las presiones del entorno. A la vez, como se demostró previamente, conciben a las organizaciones como entidades débilmente acopladas que navegan dentro de ese entramado normativo. Por su parte, Meyer y Ramírez (2010) distinguen entre la educación como institución moderna —erigida sobre una identidad racionalizada y universalista promovida por el Estado— y la universidad como organización específica, irremediablemente ligada al control político y a las burocracias estatales. Esta separación epistemológica permite situar el ingreso definitivo no como un acto administrativo neutral, sino como un proceso organizativo inscrito en relaciones concretas de poder, negociadas en el interior de unidades, departamentos y grupos disciplinares.

La clarificación del campo conceptual adquiere su mayor solidez con los planteamientos de North (1993), los cuales resultan centrales para el estudio del trabajo académico. North distingue entre instituciones y organizaciones mediante la acertada metáfora de *las reglas del juego y los jugadores*. Las instituciones constituyen las reglas del juego: las limitaciones ideadas por el ser humano para estructurar la interacción social. Las organizaciones representan a los jugadores: agentes colectivos creados para aprovechar las oportunidades derivadas de ese marco regulatorio. En la presente investigación, ello implica concebir al IPN y a la UACM como escenarios organizacionales en los que el profesorado, las autoridades y las instancias colegiadas despliegan estrategias para acceder, regular o bloquear el ingreso de tiempo indeterminado, a la vez que interpretan y utilizan las reglas en estricta función de sus posiciones, intereses u objetivos.

Para comprender la dinámica del cambio y la estabilidad en estas arenas organizacionales, North (1993) clasifica las reglas del juego en instituciones formales e informales. Las *instituciones*

*formales* comprenden las reglas explícitas, escritas y jurídicamente vinculantes que regulan la estructura legal de las IES: leyes orgánicas, estatutos del personal académico, contratos colectivos de trabajo y convocatorias de concurso. Las *instituciones informales*, por el contrario, abarcan los códigos de conducta no escritos, las tradiciones disciplinares, los usos corporativos y las redes de validación social que operan en paralelo o en complemento —y a menudo en tensión— con las instituciones formales.

Mientras que las instituciones formales pueden modificarse con relativa rapidez mediante reformas legales o transiciones de gestión, las informales se encuentran profundamente ancladas en el *habitus* profesional y se transforman con lentitud. En la práctica del mercado académico, esto significa que las y los aspirantes no solo acatan las convocatorias; paralelamente, aprenden a decodificar sus ambigüedades, a negociar tiempos, a buscar avales dentro de sus grupos disciplinares y, llegado el caso, a resistir las reglas que consideran arbitrarias mediante apelaciones, acción gremial o prácticas de protección endogámica.

De forma complementaria, Scott (2005) sostiene que las organizaciones construyen instituciones como mecanismos de monitoreo para mitigar la incertidumbre endémica de su entorno. Estas se apoyan en tres pilares analíticos fundamentales: el regulativo, el normativo y el cultural-cognitivo. En el espacio universitario, estos pilares permiten deconstruir la definitividad en al menos tres dimensiones:

- *Pilar regulativo*: Los criterios legales y contractuales donde se inscriben los derechos, las obligaciones y los procedimientos de los concursos.
- *Pilar normativo*: Las actividades y rutinas de las academias que dan forma a las interacciones de selección en la práctica cotidiana.
- *Pilar cultural-cognitivo*: Los sistemas de creencias compartidos que definen los criterios de pertenencia, identidad y distinción profesional. En consecuencia, el escrutinio sobre quienes buscan el ingreso definitivo no se reduce a verificar de forma aséptica el cumplimiento de la norma formal, sino que implica valorar cualitativamente en qué medida el sujeto encarna los códigos normativos y culturales que la organización reconoce como propios de su perfil idóneo.

A partir de estas aportaciones, resulta imperativo leer el ingreso definitivo como un proceso situado en una doble trama organizativa y cultural. Por un lado, los sistemas de educación superior se gobiernan mediante dispositivos de coordinación macroestructural que empujan criterios de estandarización y control, como el Estado, el mercado o las administraciones rectoras (Clark, 1986, 1991). No obstante, la decisión efectiva sobre quién entra suele originarse en los niveles de trabajo cotidianos, en los espacios donde operan los departamentos, las academias y los comités académicos. En esos microespacios se negocian, adaptan o matizan las directrices generales. Por otro lado, esas mismas decisiones se inscriben en territorios disciplinares fuertemente custodiados, habitados por tribus académicas con lenguajes, jerarquías y definiciones de mérito estrictamente propias (Becher, 1989). De la fricción entre ambas dimensiones se desprende que las convocatorias y los estatutos no se experimentan como reglas uniformes, sino que se traducen en criterios locales de "perfil adecuado o idóneo" y en expectativas informales sobre la productividad, las lealtades y los estilos de trabajo.

La articulación epistémica de North (1993), Clark (1986, 1991) y Becher (1989) demuestra que las reglas del juego se sobrellevan empíricamente como un entramado de exigencias formales y expectativas informales asociadas. Mientras los estatutos y contratos establecen los lineamientos de acceso mínimos —grados, publicaciones indexadas, años de experiencia—, las tribus académicas y los segmentos organizativos locales deciden qué trayectorias curriculares se reconocen como legítimas, qué perfiles encajan en su territorio cognitivo y cuáles se perciben como foráneos o amenazantes. En este ecosistema, los actores no funcionan como meros ejecutores pasivos de normas. Las comisiones negocian cargas y criterios, los postulantes construyen apoyos mediante redes disciplinares, y el cuerpo académico redefine internamente el sentido de los indicadores estatales y opone, con frecuencia, resistencia a lineamientos externos que juzga incompatibles con su *ethos* identitario.

En suma, concebir al IPN y a la UACM como organizaciones universitarias insertas en un sistema educativo estatal, gobernadas internamente por instituciones formales e informales y habitadas por tribus diferenciadas (Becher, 1989; Clark, 1986, 1991; North, 1993), permite situar el ingreso definitivo a la carrera académica como una articulación contingente entre reglas y actores. Esta perspectiva teórica entrelaza de manera definitiva los conceptos rectores del estudio: muestra cómo la gobernanza estatal y universitaria establece los contornos del mercado, mientras que el cuerpo

disciplinar evalúa la habilitación académica y exige la socialización profesional, para consolidar así una *configuración universitaria* particular. Este marco no se limita a describir pasivamente la norma jurídica, sino que proporciona las herramientas indispensables para interpretar el desacoplamiento entre la fachada ceremonial de la igualdad de oportunidades y las prácticas efectivas mediante las cuales el profesorado vive, negocia y resiste la búsqueda de la estabilidad laboral.

### **3.5 Configuración y transformaciones de las Instituciones de Educación Superior**

Existe la creencia generalizada de que la educación superior opera como el motor por excelencia del progreso social; este progreso se concibe inmerso en una organización sustentada en los principios rectores de la modernidad, la racionalidad y la profesionalización. Bajo este paradigma: "la presencia de las personas con mejores certificaciones y educación es uno de los principales indicadores del estatus de (...) una escuela" (Meyer y Ramírez, 2010, p. 41). En consecuencia, se asume normativamente que las universidades deben garantizar la calidad de sus funciones sustantivas mediante la selección objetiva y meritocrática de su cuerpo académico.

Sin embargo, la sociología ha señalado un declive histórico en la disposición y en la capacidad material de los sistemas educativos para formar profesorado altamente especializado (Benavot, 1983). A pesar de esta fractura estructural, la premisa de que las competencias acreditadas consolidan al individuo en el mundo moderno cristalizó irreversiblemente en los lineamientos de contratación laboral: para incorporar personal académico, la gestión universitaria impone como requisito ineludible la revisión estricta de credenciales (Meyer y Ramírez, 2010). Este credencialismo se convierte, así, en la institución formal predilecta mediante la cual las IES exhiben su supuesta calidad y resguardan su legitimidad ante el entorno.

No obstante, las profundas transformaciones estructurales del mercado académico evidencian que este enfoque formalista es insuficiente, lo que exige un abordaje teórico multidimensional. El ingreso a la carrera académica no se reduce a una simple revisión administrativa de credenciales; por el contrario, constituye una arena donde convergen procesos fuertemente competitivos, lógicas

evaluativas asimétricas y arraigadas culturas disciplinares que diversifican el comportamiento de la organización y de sus instituciones.

Simultáneamente, estas IES enfrentan un panorama global caracterizado por la crisis estructural de la profesión: un crecimiento raquítico del cuerpo académico de base, el desmantelamiento de los sistemas tradicionales vitalicios, una carrera a la que se le exige maximizar la productividad con presupuestos limitados, la saturación de la proporción alumnado-docente, el deterioro salarial y la exigencia constante de adaptabilidad (Altbach, 2004). Precisamente las universidades, en la opacidad de su funcionamiento cotidiano, son las encargadas de traducir estas asfixiantes presiones globales en reglas locales concretas para administrar el acceso, la promoción y la permanencia académica.

Frente a este escenario de precarización, Altbach y Todd (2000) advierten que "sin una profesión académica comprometida, la universidad no puede ser una institución efectiva" (p. 28). Para decodificar la complejidad de esta crisis y aterrizarla en nuestro problema de investigación, resulta imperativo robustecer la perspectiva neoinstitucionalista con cuatro ejes analíticos complementarios: la antropología disciplinar de Becher (1989), la *configuración universitaria* de Musselin (2001), las dinámicas globales de Altbach (2001) y la coordinación de los sistemas de Clark (1991). La convergencia de estos referentes teóricos permite descender analíticamente desde el nivel macro de las políticas transnacionales hacia el nivel meso de las organizaciones universitarias, el espacio exacto en el cual se negocian, resisten y configuran de manera específica *las reglas del juego* para dictaminar quién accede, y quién no, al ingreso de tiempo indeterminado.

### *3.5.1 Transformaciones globales de la profesión académica: centro, periferia y precarización*

Para Altbach et al. (2009), la profesión académica ha perdido parte sustantiva de su autonomía histórica ante el avance de las políticas de rendición de cuentas. La autoridad en las IES ha transitado del cuerpo académico disciplinar hacia el cuerpo de gestión bajo un enfoque crecientemente burocrático, lo que ha reconfigurado la organización universitaria en su conjunto.

Aunque la docencia, la investigación y el servicio público siguen siendo la base de la universidad moderna, operan bajo tensiones permanentes ante la necesidad de asignar recursos escasos.

En este escenario global, un grupo reducido de universidades de países altamente desarrollados se ubica en la cima del sistema, las cuales actúan como nodos controladores de la red global de conocimiento. Su sostenimiento depende de inversiones masivas, de la "triple hélice" —vínculos entre universidades, gobierno e industria— y de un fuerte respaldo gubernamental hacia áreas prioritarias como las tecnologías de la información y las ciencias de la vida. Esta dinámica global no es ajena a nuestra problemática local: instaura un isomorfismo en el que las decisiones de contratación y promoción, incluso en las IES periféricas, se ven forzadas a alinearse con indicadores estandarizados de productividad en investigación, lo cual los convierte en la métrica oficial para legitimar el acceso a la definitividad.

En este contexto periférico, la figura tradicional del académico de élite o de autoridad incuestionable se ha erosionado. Durante décadas, las universidades en vías de desarrollo dependieron de la formación en el extranjero, lo que implicó que el personal académico internalizara los valores del sistema de origen —usualmente de Estados Unidos y Europa occidental—. Si bien la importación de estos saberes resultó útil, frecuentemente careció de un anclaje genuino en las problemáticas locales (Altbach, 1982, 2004). Desde una lectura institucionalista, la gravedad de este fenómeno radica en que estos modelos exógenos —como el doctorado extranjero o la publicación internacional en inglés— tienden a institucionalizarse como *mitos racionalizados* de excelencia. Con el tiempo, se transforman en criterios formales de selección que excluyen al talento local y restringen severamente los puertos de entrada a las plazas de tiempo indeterminado.

Un efecto colateral de esta asimetría y de la falta de incentivos competitivos es el éxodo de talentos o fuga de cerebros. En el siglo XXI, la educación superior en la periferia enfrenta severos recortes presupuestales que provocan que académicos altamente calificados migren hacia los países del centro en busca de la estabilidad laboral que sus sistemas nacionales les niegan (Altbach & Todd, 2000). A pesar de la alta demanda generada por la masificación estudiantil, los puestos de tiempo completo son escasos; y quienes logran el ingreso definitivo quedan sometidos a rigurosas políticas

de rendición de cuentas, para configurar un panorama desalentador en la consolidación de la carrera académica (Altbach et al., 2009).

La presión por la productividad y la masificación han transformado la academia en un trabajo frecuentemente precarizado, con una libertad constreñida por el mercado y el Estado. A nivel mundial, la política educativa se ha concentrado en el *hardware* —la infraestructura física y tecnológica—, lo cual margina al *software* —las y los profesionales que sostienen la organización universitaria—. En consonancia con el enfoque neoinstitucional, este desbalance demuestra que los Estados privilegian la fachada visible de la calidad —edificios, *rankings*, indicadores abstractos— por encima de las condiciones materiales que harían posible una trayectoria docente estable. Para comprender las lógicas de contratación, resulta imprescindible reconocer que el ingreso de tiempo indeterminado opera hoy sobre este déficit estructural (Altbach et al., 2009).

A este déficit se suma una crisis demográfica: la población académica mundial está envejeciendo. Simultáneamente, el bajo reemplazo generacional y la congelación de plazas definitivas hacen que la profesión resulte inalcanzable para las nuevas cohortes de doctores. En México, la masificación es evidente: la población estudiantil de nivel superior pasó de 2,047,895 en el periodo 2000-2001 a 5,519,791 en 2024-2025, con lo que se expandió la planta académica de 208,692 a 519,190. Sin embargo, la habilitación de esta planta sigue siendo sumamente asimétrica: apenas el 18.59 % del profesorado a nivel nacional posee el grado de doctorado para 2026 (INEGI, 2022; SIIES, 2026). Esta disonancia entre las exigencias formales de los concursos —que piden doctorado— y la realidad nacional —donde la mayoría opera con licenciatura o maestría— agudiza la tensión en los procesos de ingreso definitivo.

Es indiscutible que quienes laboran en las IES de los países en desarrollo enfrentan desafíos agudos: perciben salarios significativamente inferiores a los estándares internacionales y soportan una abrumadora carga de horas frente a grupo bajo condiciones precarias. Mientras en el Norte Global existe la figura consolidada del *tenure*, “América Latina es la patria del profesorado de tiempo parcial” (Altbach et al., 2009, p. 90). El sector que no logra cruzar el umbral hacia la definitividad crece ininterrumpidamente y asume salarios bajos que merman su compromiso institucional. En este escenario, las *reglas del juego* operan a favor de la contratación temporal, lo

que obliga a las universidades a administrar la escasez de recursos mediante instituciones informales que redefinen por completo las dinámicas del mercado académico (North, 1993).

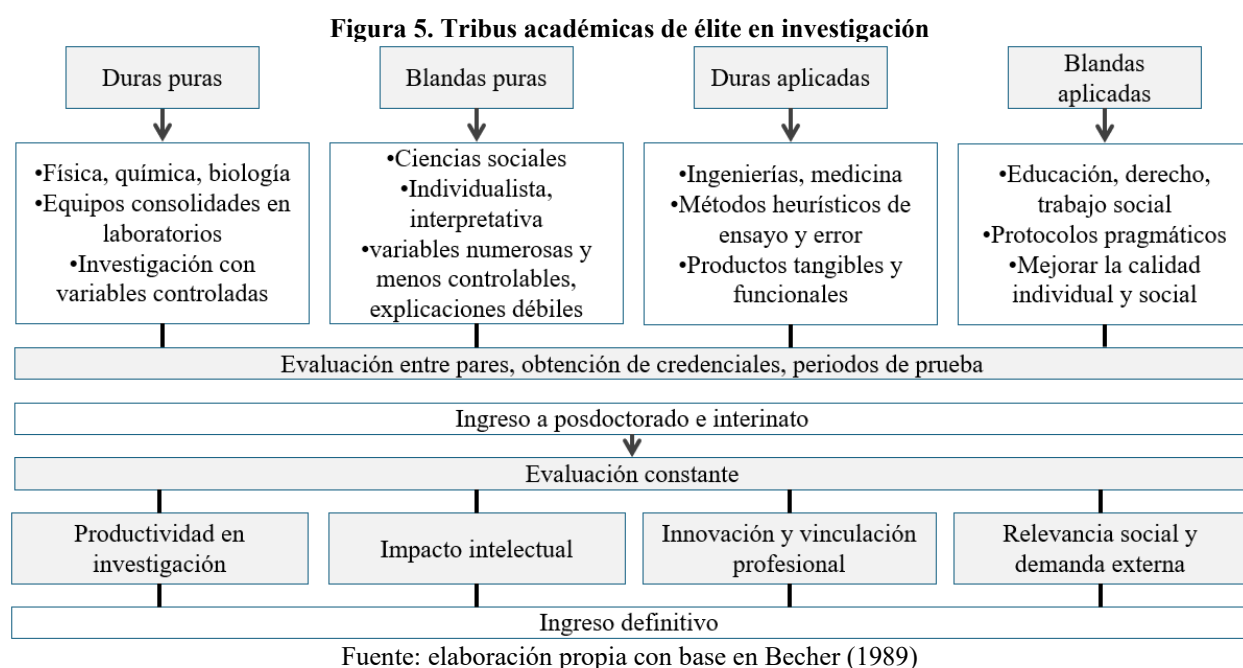
El panorama analítico trazado por Altbach advierte un deterioro organizacional profundo. La tendencia a resolver la masificación mediante contrataciones de tiempo parcial asfixia la calidad educativa: sin una planta académica de base que dedique su jornada integral a la docencia, la investigación y la tutoría, la cohesión organizacional se fractura. Como ilustra el refrán británico, las políticas estatales terminan siendo “*penny wise and pound foolish*” (ahorrando en centavos para terminar perdiendo las libras) (Altbach et al., 2009, p. 91).

Desde esta visión, el escenario global de austeridad y precarización no constituye un mero “telón de fondo”, sino el condicionamiento material directo de nuestro objeto de estudio. La contracción del profesorado definitivo y el uso crónico de los contratos temporales estrechan severamente los puertos de entrada a la carrera académica. Frente a esta asfixia, resulta fundamental preguntarse cómo el IPN y la UACM —bajo modelos de gestión, autonomía y trayectorias históricas tan divergentes— administran internamente sus vacantes y distribuyen las escasas oportunidades de estabilización laboral. Al examinar empíricamente estos dos casos, el marco analítico servirá para interrogar hasta qué punto las comunidades académicas logran resistir, filtrar o modular estas presiones precarizadoras mediante sus propias reglas de evaluación y reclutamiento —ya sea refugiándose en mercados endogámicos protegidos, abriéndose a la competencia exógama, o instituyendo mecanismos paralelos—. Estas interrogantes sirven de anclaje para articular, en los siguientes apartados, cómo las tribus académicas y las lógicas de mercado interno reinterpretan esta lógica nacional de escasez.

### 3.5.2 Tribus académicas y culturas disciplinares

La configuración del mercado académico no se agota en las asimetrías transnacionales o estatales; se fragmenta profundamente a nivel disciplinar. El señalamiento de Clark (1987) sobre los mundos pequeños y diferentes en los que habita el cuerpo académico fue diseccionado magistralmente por el estudio de Becher (1989) sobre la vida de los investigadores (Figura 5). Descifrar la

profesionalización académica y su cristalización en las universidades exige incorporar una dimensión analítica que aborde la cultura académica, entendida como el territorio epistemológico y social donde se construyen, regulan y perpetúan las instituciones formales e informales. En el seno de la cultura disciplinar se despliega el proceso de inmersión y socialización profesional; a través de él, los individuos integran los valores, jerarquías y estilos de trabajo de su gremio, con lo que concretan en la práctica cotidiana las innumerables reglas no escritas que dictaminan el acceso y la supervivencia en la vida universitaria. La siguiente figura esquematiza la estructura de ingreso a estas tribus según los postulados de Becher:



No obstante, la transposición del modelo de Becher al contexto de esta investigación exige cautela analítica. Al concentrarse exclusivamente en la vertiente de la investigación dentro de universidades de élite, el autor relega la capacidad pedagógica, pues asume que la profesión académica "se define en términos de la excelencia del saber y de la originalidad de las investigaciones, mientras que la capacidad de enseñanza no incide significativamente" (Becher, 1989, p. 19). Esta premisa encuentra severos límites empíricos en el panorama actual de instituciones como la UACM y el IPN, donde la docencia ejerce un rol central. En sus procesos de ingreso, la demostración de competencias pedagógicas —mediante clases muestra o exámenes de

oposición— califica directamente la viabilidad de la contratación (UACM, 2021; IPN, 1982). En dichos escenarios, la docencia adquiere un peso estructural e institucional que desborda con creces la socialización centrada exclusivamente en la producción científica.

A pesar de este sesgo, la tipología de Becher resulta invaluable para comprender la estratificación de los ritos de iniciación entre disciplinas duras y blandas. La configuración del ingreso difiere radicalmente: en las disciplinas duras, como las ingenierías, el mercado profesional externo suele resultar económicamente más atractivo, lo que a menudo retrasa la obtención de posgrados y la consolidación de la carrera académica en sus integrantes. En estos espacios, se prevé una socialización de corte colectivista, donde el estudiante o aspirante realiza trabajos que nutren directamente la investigación grupal del departamento. Por el contrario, en las ciencias blandas, la formación académica y su respectiva consolidación suelen iniciar tempranamente y operan bajo lógicas de producción más individualizadas, donde existe mayor libertad para elegir perspectivas de abordaje. Esta distinción antropológica resulta analíticamente fundamental para explorar, en el abordaje empírico, si existen contrastes metodológicos y culturales en las trayectorias de ingreso favorecidas según las áreas de conocimiento y las disciplinas que coexisten al interior de las IES analizadas.

En el seno de estos territorios, la cultura disciplinar se manifiesta mediante mecanismos de reconocimiento altamente específicos hacia las y los nuevos integrantes. Las costumbres, las reglas informales, la transferencia de capital cultural y el dominio del argot constituyen exigencias tácitas para la asimilación. La socialización profesional, por tanto, no opera como una línea de ensamblaje institucional, sino como un complejo dispositivo sociocultural donde el territorio moldea la identidad del sujeto, con lo cual se garantiza la homogeneidad intelectual de la tribu. Desde la perspectiva neoinstitucional, estas comunidades operan como filtros traductores: procesan las presiones exógenas —el mercado, las agencias evaluadoras, el Estado— y las transmutan en criterios locales de pertenencia, para reconfigurar continuamente las definiciones de lo que constituye un "perfil legítimo" para acceder a la definitividad.

El núcleo de esta validación reside en el juicio de los pares. A diferencia de otras profesiones guiadas estrictamente por la acumulación pecuniaria, la moneda de cambio de la academia es la reputación y el prestigio forjados al amparo de la tribu. En este ecosistema estratificado, el ingreso

definitivo rara vez responde a una racionalidad aséptica; por el contrario, opera mediado por la contingencia y la subordinación estratégica. Según advierte Becher (1989), las y los aspirantes y posdoctorantes fungen como subordinados del profesorado consolidado con la expectativa de afianzar su carrera, por lo que asumen una alta vulnerabilidad, puesto que "no son hombres libres con todas las de la ley en la comunidad académica" (p. 149). Este diagnóstico permite identificar sin trabas a las dependencias, comités y jerarcas disciplinares como los verdaderos guardianes de la puerta (*gatekeepers*) de la contratación permanente.

Bajo este esquema, la superación de la habilitación formal —obtención de grados— colisiona con una contención institucional: se espera que quien logra sobrevivir al proceso de formación asuma una designación temporal —un interinato o suplencia en los peldaños más bajos del escalafón— a modo de periodo de prueba. Transitar de ese margen hacia el ingreso definitivo exige acumular validaciones locales o someterse a lógicas de movilidad centro-periferia, donde la procedencia de IES de mayor prestigio condiciona el éxito en universidades receptoras. Esta dinámica es el equivalente disciplinar del poder de colocación global documentado por Lee y Larremore (2021), pero se manifiesta al interior de cada territorio académico.

Para los propósitos de la presente investigación, la categorización de Becher resulta fundamental no como una taxonomía inerte, sino como una lente analítica para comprender cómo las diversas academias del IPN y la UACM imponen ritos de iniciación diferenciados. Al exigir orgánicamente la figura del profesor-investigador, estas IES no separan docencia e investigación. Por el contrario, teóricamente sus culturas disciplinares amalgaman exigencias de habilitación estandarizada —grados, producción indexada, concursos formales— con expectativas implícitas de desempeño pedagógico, lealtad política y colegialidad.

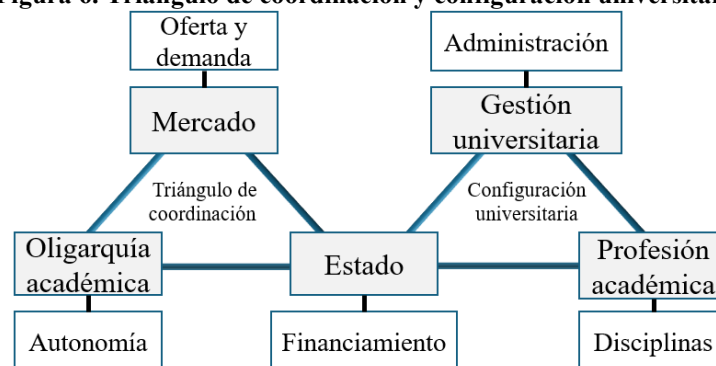
Aunque Becher no documentó el fenómeno del profesionalismo híbrido contemporáneo (Noordegraaf, 2015) —donde convergen académicos con credenciales desiguales y trayectorias mixtas en un mismo departamento o academia—, su enfoque antropológico permite concebir el ingreso de tiempo indeterminado como el acto superior de reconocimiento interno. En esta frontera, los requisitos burocráticos de las convocatorias estatales y universitarias colisionan y se entrelazan indisolublemente con los valores informales y las lealtades organizacionales de las

tribus, lo cual dictamina, en última instancia, quién accede a las garantías de la profesión académica y quién permanece relegado en la precariedad.

### 3.5.3 Modelos de coordinación y configuración universitaria

Las tribus de Becher no operan en el vacío institucional; su margen de autonomía y su particularidad histórica se encuentran supeditados al sistema macroestructural analizado por Altbach. Mientras Altbach prioriza las asimetrías del contexto global, Clark (1986) ofrece una perspectiva sistémica nacional y Musselin (2021) aterriza el análisis en la escala organizacional local mediante la *configuración universitaria* (Figura 6). La convergencia de estos autores resulta imprescindible para decodificar las dimensiones concretas, políticas y estructurales que determinan la viabilidad y las formas que adopta la carrera académica.

**Figura 6. Triángulo de coordinación y configuración universitaria**



Fuente: elaboración propia con base en Clark (1986) y Musselin (2001, 2025)

La vasta obra de Clark (1977, 1987, 1991, 1997, 2000) introduce como herramienta analítica el *triángulo de coordinación*, un modelo dinámico diseñado a partir de la necesidad de integrar en el análisis a los diferentes actores macroestructurales que ejercen injerencia directa sobre el sistema de educación superior. Este modelo se sostiene en tres vértices casi autónomos: el Estado, la oligarquía académica y el mercado. Según Clark (1986), estas entidades, "...en combinación, nos ofrecen espacios de dos o tres dimensiones útiles para comparar sistemas nacionales" (p. 199). Su

postulado permite diseccionar la fusión y la tensión entre la regulación estatal y las fuerzas del mercado para establecer los límites organizacionales y el propósito formal de las IES.

Al evaluar sistemas nacionales de educación, el triángulo funciona como un sólido dispositivo de diferenciación. Por ejemplo, los sistemas alemán, británico y estadounidense priorizaron históricamente una profesión académica que fusiona indisolublemente la docencia y la investigación, mientras que el modelo francés clásico se resistió y las segregó en instancias institucionales distintas. Bajo esta categorización general, tanto el IPN como la UACM se alinean formalmente con el modelo integrador de base alemana, donde la docencia y la investigación operan como funciones constitutivas y obligatorias del personal académico definitivo.

Sin embargo, aunque Clark (1986, 1991) reconoce discursivamente la diferencia entre la gestión burocrática de la universidad y el quehacer del cuerpo académico, esta escisión no aparece modelada explícitamente en su triángulo de coordinación. Dicha omisión responde a un contexto histórico en el cual la oligarquía académica detentaba una fuerte influencia sobre la administración universitaria y negociaba directamente con el Estado, lo que tendía a empalmar ambas esferas. Para superar esta limitación analítica, la propuesta de Musselin (2001) resulta vital: permite fragmentar la estructura institucional para distinguir con precisión teórica a las universidades —el aparato de gestión y administración— de los universitarios —la profesión y las tribus académicas—, lo que permite mapear las formas específicas en que ambas entidades se relacionan con el Estado. Con este modelo, la autora explica cómo la universidad francesa transitó de un sistema fuertemente centralizado a otro con mayor capacidad de autogobierno.

La *configuración universitaria* propuesta por Musselin (2025) se articula en torno a tres ejes rectores: "el tipo de gobierno desarrollado por las instituciones, el estilo de gestión adoptado por la supervisión y los modos de regulación interna de las disciplinas" (p. 62). Cada uno opera como una forma de acción colectiva interdependiente. Las fricciones y acuerdos entre estos tres órdenes locales cristalizan en la coherencia —o en la tensión— entre el gobierno universitario, la fiscalización estatal y los imperativos del cuerpo académico. Por consiguiente, el concepto de *configuración universitaria* constituye el andamiaje teórico definitivo para comprender cómo se genera una realidad social específica que delimita, en cada caso, las formas concretas en que se organizan, legitiman y operan los circuitos de contratación y promoción del profesorado.

La *configuración universitaria* opera, en suma, como el marco de lo posible. De acuerdo con Musselin (2025), resulta analíticamente inviable homogeneizar a todas las IES bajo un solo modelo nacional de acción colectiva, dadas las profundas asimetrías entre ellas. Las transformaciones organizacionales se producen de manera evolutiva: aunque el IPN y la UACM enfrentan presiones isomórficas idénticas derivadas de las políticas nacionales de evaluación del Estado, la inercia de sus propias disputas internas entre la gestión y el cuerpo disciplinar fomenta configuraciones disímiles. En los apartados subsecuentes, estas herramientas teóricas permitirán observar cómo dichas pugnas y tensiones enmarcan la consolidación de arreglos organizacionales polarizados — mercados endogámicos protegidos frente a mercados abiertos exógenos—, los cuales condicionan quiénes, cómo y bajo qué criterios logran cruzar el umbral hacia las posiciones académicas estables.

### *3.5.4 El papel del Estado: de la centralización a la gobernanza evaluadora*

Para Clark (1986), el Estado opera como la fuerza de autoridad formal suprema que regula los sistemas de educación superior. Lejos de fungir como un actor neutral, ejerce un papel arquitectónico en la estructura, pues establece las instituciones formales a nivel nacional que dictan las directrices irrevocables de la política pública educativa. El Estado repercute estructuralmente en la configuración de la carrera académica cuando determina las normativas de composición y el flujo de financiamiento indispensable para la apertura de plazas. El triángulo teórico de Clark, por tanto, rara vez es equilátero: cuando la balanza de poder se inclina fuertemente hacia el Estado, la profesión y la carrera académica sufren una severa pérdida de autonomía. En este escenario de subordinación, el cuerpo académico es categorizado en la práctica como un conjunto de funcionarios públicos, lo cual somete sus condiciones laborales y sus procesos de ingreso a los lineamientos burocráticos dirigidos por el aparato estatal y le arrebató a la tribu, en cierto nivel, el monopolio de la incorporación definitiva.

Por su parte, Musselin (2001) ofrece una lectura histórica y organizacional mucho más compleja, rectificando las interpretaciones simplistas sobre la autonomía institucional. En el sistema

universitario francés que ella describe, el Estado no actuó en solitario, sino mediante una doble centralización: estatal y corporativa. Históricamente, el Estado controló el ingreso del profesorado a través de una corporación nacional creada por Napoleón, la cual operaba bajo una estrecha cogestión con los consejos disciplinarios dominados por las élites parisinas. Durante la llamada República de las Facultades —desde la Tercera República hasta la década de 1960—, el Estado mantuvo el monopolio absoluto sobre los cuerpos docentes, las plazas y los estatutos, con lo que marginó a las universidades —como instituciones colectivas— del proceso de reclutamiento, el cual era dictaminado verticalmente por las disciplinas.

Incluso tras la Ley Faure de 1968, que teóricamente dotó de autonomía a las universidades, la autora evidencia que el reclutamiento siguió siendo esencialmente nacional y disciplinario. La corporación preservó su hegemonía mediante listas de aptitud y, posteriormente, mediante la calificación del Consejo Nacional de Universidades (CNU) como filtro ineludible. No fue sino hasta finales de la década de 1980, con la introducción de la política de contratos de establecimiento, que el Estado reconoció a las universidades como actores legítimos y transitó hacia procedimientos mixtos —una calificación nacional sumada a concursos locales—. Sin embargo, Musselin advierte con claridad que esta evolución hacia un *Estado evaluador* no significa, en modo alguno, la retirada estatal: el Estado conserva la decisión forzosa sobre el tamaño estructural de la profesión académica, impone las *reglas del juego* y define la composición de los órganos que juzgan, y se mantiene como el arquitecto y guardián primero de la puerta de entrada del profesorado.

Las trayectorias de esta intervención estatal varían drásticamente según el contexto geopolítico. Mientras el modelo alemán original colocó a los catedráticos como figuras centrales y contrapesos frente al Estado, en el caso italiano la fragmentación en departamentos permitió engendrar un nuevo Estado interventor que mermó el poder de las cátedras (Pitzalis, 2002). Para el caso mexicano, a partir de la década de 1990 se consolidó un modelo híbrido: aunque se instituyó un Estado evaluador que fomenta mercados externos competitivos (Altbach, 2001) y ejerce una gobernanza a distancia sobre las universidades autónomas, continuaron subsistiendo IES como el IPN, las cuales siguen directamente adscritas y evaluadas por el mismo aparato gubernamental que determina su organización y presupuesto interno (Acosta, 2002). Bajo esta óptica, la literatura propone particularidades específicas del papel del Estado, tal como se sistematiza en el Cuadro 9:

**Cuadro 9. El papel del Estado en la configuración universitaria**

| <b>Autor</b>                    | <b>Papel del Estado</b>                                                                                                 | <b>Relación con el ingreso definitivo</b>                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Burton Clark (1977, 1986)       | Su nivel de intervención define el modelo del sistema.                                                                  | En los sistemas dominados por el Estado el ingreso definitivo equivale a adquirir el estatus inamovible como funcionario público. El Estado directamente o por asignación de recursos determina el ingreso, no las IES.             |
| Christine Musselin (2003, 2001) | Ejerce una doble centralización (estatal y corporativa) y una gobernanza a distancia.                                   | Las IES ganan autonomía para la selección local mediante concursos de oposición, pero el Estado mantiene el control sobre el tamaño de la profesión, los estatutos y los filtros obligatorios.                                      |
| Philip G. Altbach (2004)        | El Estado genera autonomía, pero da recursos limitados, inestables, no puede sostener un sistema académico competitivo. | El ingreso indeterminado es escaso, precario y mal remunerado. El Estado no logra garantizar recursos a las IES para una planta académica definitiva, dando lugar al pluriempleo y fuga de cerebros hacia los países desarrollados. |

Fuente: Elaboración propia con base en Clark (1977, 1991), Musselin (2001, 2003) Altbach (2004)

Para los fines esenciales de esta investigación, la rectificación teórica de Musselin resulta analíticamente central, pues advierte que la autonomía universitaria no elimina el peso del Estado en el ingreso definitivo, sino que lo transmuta en una *gobernanza a distancia*. Esta categoría se define como el mecanismo de dirección estructural mediante el cual el Estado, sin intervenir directamente en la administración cotidiana de la docencia, impone restricciones presupuestales y sistemas de evaluación externa —como el perfil PRODEP o el SNII— que moldean el comportamiento de las instituciones. Al articular esta gobernanza dentro de la *configuración universitaria*, se comprende cómo el Estado dicta desde el exterior los grandes criterios de habilitación académica legítima, lo que fuerza a las universidades a ajustar sus contrataciones a estándares de productividad global. Sin embargo, la asimilación de esta gobernanza demanda una exploración empírica para verificar si en nuestros dos casos es acatada de forma parcial o total.

En el IPN, al operar como un órgano desconcentrado, el ingreso acarrea una pesada carga burocrática atada a la administración pública federal. En contraparte, en la UACM, amparada en su autonomía jurídica, el cuerpo académico dispone de un mayor margen de maniobra para definir localmente sus criterios de socialización y reclutamiento, aunque permanece invariablemente asfixiado por las restricciones financieras impuestas por el Estado y por los estándares nacionales de evaluación (Altbach, 2004). Comprender esta asimetría es fundamental para interpretar por qué las prácticas de contratación operan de manera dispar o convergen isomórficamente en ambas IES,

y cómo estas dan lugar a arreglos específicos de reclutamiento que abren o cierran el acceso al empleo académico estable.

### 3.5.5 *El cuerpo disciplinar: profesionalización y reclutamiento*

En 1979, Mintzberg (1988) conceptualizó a las tribus académicas bajo la figura de la *burocracia profesional*, un cuerpo operativo altamente especializado que detenta una presencia y un poder insoslayables dentro de la organización universitaria. La burocracia profesional se conforma por individuos debidamente capacitados a los cuales se les otorga un amplio control sobre su propio trabajo, un modelo replicado en escuelas y hospitales. En el ecosistema universitario, mientras las instituciones formales —la administración— intentan regular la docencia y la investigación en los estatutos, el ejercicio práctico de la profesión transcurre con un alto nivel de agencia por parte del profesorado. Esta autonomía real da lugar a reglas de juego propias de la disciplina, distintas o iguales y frecuentemente entrelazadas —o en choque directo— con las reglas administrativas formales.

Para garantizar la reproducción de estas burocracias, se exige un proceso formativo riguroso que opera en dos fases inseparables. La primera etapa transcurre durante los años de enseñanza formal en el posgrado, donde el conocimiento y las credenciales se internalizan (habilitación académica). A esta le sigue una segunda etapa de formación *in situ*, donde se ejerce el cargo bajo la estricta supervisión y el escrutinio de los miembros consolidados de la profesión (socialización profesional). Una vez consumadas estas dos etapas, tal como demostró Becher (1989), los miembros consagrados de la tribu evalúan al postulante para determinar si sus conocimientos, su acato a las instituciones informales y sus habilidades son suficientes para merecer la incorporación definitiva a la carrera académica. Puesto que la burocracia profesional demanda una trayectoria de capacitación constante, la dictaminación para el ingreso de tiempo indeterminado opera, en esencia, como una evaluación de competencias básicas y una comprobación irrefutable de lealtad hacia la cultura disciplinaria.

Concebir a la burocracia profesional como un actor político combativo dentro de las universidades es una dimensión de estudio central para Clark y Musselin. Clark (1986) sostiene que las universidades son entidades demasiado complejas para dejarse someter por mandatos puramente verticales (*top-down*). El poder real se dispersa y fragmenta en feudos de académicos, lo cual genera una resistencia frente a la gerencia. Los verdaderos cambios son impulsados, metabolizados o boicoteados desde la base disciplinar (*bottom-up*). Clark argumenta que, para proteger el núcleo del trabajo intelectual, debe existir una desconexión estratégica entre las universidades y el Estado. En las universidades autónomas, la vida organizacional es un campo de fuerzas donde el cuerpo académico libra luchas constantes por mantener el control irrestricto del reclutamiento frente a las presiones externas del mercado y del Estado (Becher, 1989; Pitzalis, 2002).

Por su parte, Musselin complejiza este panorama al advertir que este campo de fuerzas transcurre de manera encarnizada al interior mismo de la organización: una pugna crónica entre el cuerpo disciplinar —los universitarios—, que protege celosamente su *habitus* de la tribu y su capacidad de veto, y el cuerpo administrativo —la gestión institucional—, que intenta alinear forzosamente a la universidad con las directrices globales y nacionales de la profesionalización académica. Clark (1986) concibe a la universidad como una amalgama donde no se separa de tajo al cuerpo disciplinar de la gestión. Esta amalgama se ve obligada a proyectar hacia el exterior una imagen formal de racionalidad burocrática para asegurar legitimidad social, flujo presupuestal y competitividad (Meyer y Rowan, 1977); pero, en su gobierno interno, las academias, las áreas y los departamentos altamente especializados son los dirigentes de las directrices del ingreso. En contraste, Musselin (2001) establece una separación analítica más tajante: la profesión académica no opera con total independencia, pero rechaza integrarse de forma homogénea a la gestión.

Bajo esta óptica, el ingreso definitivo se dirime en la zona de fricción tripartita entre el cuerpo disciplinar, el Estado y la gestión universitaria. La ecuación opera de la siguiente manera: la universidad autoriza la apertura de plazas, subyugada al presupuesto asignado por el Estado; el cuerpo profesional —la tribu académica— impone los criterios epistemológicos y los perfiles de la convocatoria amparado en las supuestas necesidades de la docencia; y la ratificación final del postulante queda regulada jurídicamente por la administración (entre la gestión y las tribus interactuando en la revisión colegiada de postulantes).

El contraste entre ambos autores resulta invaluable para comprender la etapa de formación y el ingreso definitivo, lo que evidencia un profundo quiebre histórico. Clark teoriza sobre una época donde el ingreso fue desregulado masivamente para hacer frente al estallido de la demanda educativa. Ese mercado académico incipiente e informal en México fue retratado de manera ilustrativa por Gil a partir de sus testimonios sobre las primeras generaciones de académicos:

“- ¿No te gustaría ser profesor?

- Pero si apenas estoy terminando la licenciatura en derecho...

- No importa, hay que atender a 15 grupos nuevos y no nos alcanzan los profesores que tenemos... Tú ya estás por terminar la carrera y puedes hacerte cargo de algunos cursos iniciales.

- Bueno, nunca lo había pensado pero..., ¿qué tengo que hacer?

- Ven mañana, temprano, te doy el programa del curso, tus horarios y salones, gises y un borrador. Y ¡buena suerte, colega!” (Gil, 2002, p.104; Gil, 2004, p.55).

En un contraste radical, el entramado teórico de Musselin se inscribe en la etapa histórica contemporánea, donde el ingreso se encuentra asfixiado por la hiperregulación y la evaluación. Bajo este nuevo régimen, la universidad dejó de ser un feudo académico unificado; la burocracia dividió operativamente a la gestión frente al cuerpo disciplinar. Emergió así un mercado laboral sumamente complejo que no puede ser descifrado desde un solo vértice, sino como el campo de tensiones constantes, interacción y disputa entre el Estado, la administración de la IES y la profesión académica.

Esta transición histórica, que mutó de un reclutamiento informal por invitación hacia un espacio laboral implacablemente normado, constituye el núcleo del problema de investigación. Al contrastar el IPN y la UACM, este andamiaje permite rastrear empíricamente las arduas negociaciones entre el cuerpo disciplinar —a través de comisiones dictaminadoras o academias— y la gestión universitaria. A su vez, ofrecerá un panorama clínico de los procesos y prácticas organizacionales que posibilitan o entorpecen la asignación de plazas definitivas. Las formas específicas que adopta este mercado en el empleo representan el elemento imprescindible para desentrañar estas dinámicas, tal como se examinará a continuación.

### *3.5.6 El mercado académico en México*

El mercado académico contemporáneo exige una comprensión analítica amplia que integre sus lógicas estructurales, sus procesos de contratación y sus asimetrías geopolíticas. Clark (1986) no concibe este mercado como un aparato monopólico, sino como un espacio fuertemente segmentado por las disciplinas, donde las lealtades del profesorado se encuentran bifurcadas entre su organización y su gremio global. Altbach (2004) añade que este gremio se encuentra articulado por una profunda dicotomía entre centros y periferias: los sistemas del Norte Global actúan como controladores hegemónicos del conocimiento, con lo que establecen reglas de prestigio que subordinan a las universidades de los países en desarrollo. Aunque una IES periférica posea autonomía jurídica para dictar sus normas internas, las reglas de legitimidad del mercado disciplinario ya han sido preestablecidas por una oligarquía centralizada.

Para aterrizar esta macroestructura en las dinámicas organizacionales concretas, la perspectiva de Musselin (2003) resulta esclarecedora. La autora contrasta los *mercados internos* —sistemas endogámicos y cerrados con un esquema escalafonario regulado por la propia IES— con los *mercados abiertos* —caracterizados por la exogamia, la alta movilidad y la competencia externa—. Las universidades periféricas, en su afán por ganar legitimidad, adoptan estrategias de isomorfismo en las que intentan replicar los estándares del mercado externo global, pero se ven obligadas a soportar las severas restricciones presupuestales y laborales de su propio contexto. La fricción estructural entre proteger a su fuerza laboral local o someterse a la competencia abierta define las tensiones actuales del ingreso y da lugar a arreglos específicos de *reglas del juego* que refuerzan la protección interna o, por el contrario, la reducen al abrir el mercado.

Para comprender cómo estas tensiones globales se materializan en el contexto nacional, es imperativo analizar la conformación histórica del mercado ocupacional de la educación superior en México. De acuerdo con Acosta (2018), la universidad mexicana experimentó un primer periodo histórico (1910-1960) en donde operó bajo un mercado docente de catedráticos, conformado por profesionistas libres que dedicaban algunas horas a la enseñanza por prestigio social, no como medio primario de subsistencia. Sin embargo, la expansión acelerada de la matrícula entre las décadas de 1960 y 1980 detonó la necesidad de generar estabilidad y control en la enseñanza, lo cual propició el surgimiento del mercado académico sostenido por profesores

de tiempo completo. Para hacer frente a esta masificación, las IES realizaron contrataciones exponenciales que absorbieron a jóvenes egresados con escasa habilitación, con lo que se creó un espacio laboral de gran volumen, pero sumamente heterogéneo y azaroso (Kent, 1986).

Esta expansión se detuvo abruptamente ante las crisis financieras y dio paso, en la década de 1990, a la instauración de políticas de modernización basadas en la tríada calidad-evaluación-financiamiento (Acosta, 2002). El Estado operó un dispositivo de ordenamiento institucional que terminó por segmentar profundamente el trabajo universitario en dos esferas. Por un lado, un *mercado académico*, altamente regulado, diseñado para una minoría de profesores de tiempo completo orientados a la investigación y legitimado por sistemas de compensación como el SNII o el PROMEP. Por otro lado, se expandió un *mercado docente*, caracterizado por la inestabilidad, los bajos salarios y la contratación de tiempo parcial, en el cual sobrevive la inmensa mayoría del profesorado contratado por horas o asignaturas en México (Acosta, 2018).

En la actualidad, esta segmentación histórica ha derivado en una precarización estructural crónica. El ingreso al mercado académico de tiempo indeterminado se ha vuelto sumamente restrictivo; las normativas institucionales exigen credenciales de élite o una trayectoria de socialización sumamente prolongada. La precarización ya no se define únicamente por los bajos salarios, sino por la incertidumbre temporal de los contratos y la exclusión sistemática de los mecanismos de protección social y toma de decisiones, lo que vulnera directamente la viabilidad de la carrera académica (Acosta, 2018).

Para comprender cómo las universidades administran esta segmentación y seleccionan a su personal definitivo frente a la escasez de plazas, es fundamental integrar la perspectiva de la sociología del trabajo. En el contexto mexicano, Rondero (2002) proporciona el andamiaje conceptual idóneo al contrastar las dinámicas de los mercados abiertos con los mercados endogámicos, dotando de legitimidad local a las aportaciones generales de Musselin (2003). Mientras que un mercado abierto se regula por las condiciones económicas generales y la libre competencia, un mercado endogámico opera bajo una lógica estricta de clausura institucional. Este último se define por establecer un conjunto de normas y procedimientos administrativos que limitan la contratación a determinados puertos de entrada —generalmente en los niveles inferiores del escalafón temporal—.

En este esquema endogámico, las plazas superiores se reservan *de facto* para las personas que ya están empleadas en la organización, y se privilegia la reproducción de cuadros, la promoción interna y la formación en el propio centro de trabajo por encima de la competencia exterior. Por el contrario, la lógica del mercado abierto aboga por una apertura de plazas no prefiguradas para el talento local, sino con una difusión amplia que garantice el escrutinio público. A este respecto, comprender la estructura tipológica de ambos mercados proporcionará la herramienta metodológica exacta para decodificar los estatutos de reclutamiento y contrastar las lógicas de apertura exógama frente a las tendencias de hermetismo y proteccionismo pre-escalafonario en las organizaciones de educación superior o, en su caso, indagar los traslapes de ambos modelos.

### *3.5.7 El mercado académico endogámico: clausura institucional*

El concepto de *mercado endogámico* proviene de la economía institucional y se refiere a los sistemas en los que las tareas, las reglas de ingreso, la promoción, la permanencia y los salarios están definidos y delimitados por la gobernanza y la organización interna de las IES (Doeringer y Piore, 1970). Bajo este modelo, las universidades operan como universos cerrados frente al mercado exterior. En el mercado endogámico, el inicio de la profesión académica ocurre a partir de puertos de entrada de habilitación o posiciones periféricas —ayudantías de investigación, profesores adjuntos o posdoctorantes—. En el caso del IPN, esta base de iniciación suele constituirse por el profesorado interino, definido reglamentariamente como aquel “que cubre licencia temporal del personal académico de base, hasta por seis meses” (IPN, 1980, p. 83), el cual adquiere tácita o formalmente un grado de preferencia en los procesos de basificación (IPN, 1982). En claro contraste, en el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UACM no hay formalmente un símil de esta figura pre-escalafonaria, pues opera con un mercado abierto que espera que la formación y habilitación de los candidatos ocurra en el exterior de la universidad (UACM, 2021).

Cuando existe un mercado endogámico sólidamente estipulado en la normativa, la movilidad laboral se proyecta casi de manera natural hacia categorías superiores. En el caso del IPN, esto corresponde a la incorporación definitiva, donde un dictamen de selección determina la categoría

jerárquica asignada al profesor: asistente (A, B o C), asociado (A, B o C) o titular (A, B o C), ya sea de medio tiempo, tres cuartos o tiempo completo. Los mecanismos que operan este mercado establecen criterios locales: reconocen la antigüedad, evalúan el mérito individual con un enfoque endógeno y otorgan preferencia al desarrollo de la habilitación académica de aquellos candidatos que ya laboran en la institución en la que concursan, es decir, que ya llevan una socialización profesional en el mismo espacio de trabajo (Rondero, 2002; Musselin, 2005).

En los mercados endogámicos, las bases centrales están reguladas por órganos colegiados, direcciones departamentales y comités de evaluación que definen procedimientos, perfiles de convocatoria y calendarios. Todos estos actores orientan sus decisiones hacia un acceso restringido donde predomina el hermetismo organizacional. Por tal motivo, el paso a los niveles superiores queda indisolublemente unido a la trayectoria previa y al sentido de pertenencia con la misma IES. Las fronteras del mercado endogámico se sostienen, por un lado, en disposiciones formales — como la antigüedad, los tabuladores de promoción y el tiempo de servicio continuo— y, por otro, en arreglos no escritos, como la preferencia por egresados de la propia casa de estudios y el peso de redes internas de trabajo y lealtad (Enders & Musselin, 2008).

Estos mercados están asociados a esquemas de empleo estable y protegido. Una vez iniciada la profesión académica en la universidad, la competencia externa disminuye drásticamente, pues la misma organización protege y respalda la consolidación de su propio personal. Ejemplos paralelos de esta dinámica a nivel nacional son el Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos (SIJA) en la Universidad Nacional Autónoma de México y el concurso preferencial para ayudantes de investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana. En estas estructuras, las evaluaciones de desempeño se miden fundamentalmente respecto al trabajo interno realizado. Paralelo a ello, asimilar las reglas no escritas, afianzar relaciones con los actores relevantes, adoptar la cultura de la tribu académica y acumular capital social y cultural (Bourdieu, 1984; Becher, 1989; Clark, 1986) se convierten en los verdaderos catalizadores para consolidar una carrera académica con un ingreso definitivo.

Finalmente, los mercados endogámicos obedecen a una configuración organizacional específica que hermetiza la profesión académica, pero que garantiza, al menos para un sector local, el ingreso definitivo. En sus escenarios menos favorables, este modelo exagera las tensiones entre la

docencia intensiva y la investigación, o entre la precariedad de las plazas determinadas y los privilegios de las indeterminadas. Asimismo, las universidades que caen en un exceso de endogamia académica quedan expuestas al escrutinio público por no alinearse a los estándares globales (Pierson, 2000), o terminan por generar dinámicas informales, poco transparentes y reguladas discrecionalmente por oligarquías académicas (Clark, 1977).

### *3.5.8 El mercado académico abierto: apertura y movilidad interinstitucional*

En contraste con los mercados endogámicos, los abiertos reclutan y asignan personal con base en procesos exógenos. De acuerdo con la óptica de Rondero (2002), un *mercado externo o abierto* se caracteriza por carecer de las protecciones normativas internas; su regulación depende de las condiciones económicas usuales y se ve influida directamente por las fuerzas de la oferta y la demanda de la libre competencia. Bajo esta lógica, la competencia institucional se produce entre candidatos cuya profesionalización académica se ha desarrollado en otras IES. Las universidades actúan como compradoras en un mercado cuya oferta está establecida por las trayectorias y credenciales foráneas. En este contexto, la habilitación y formación académica asume un carácter marcadamente individual, enfocado en definir la reputación dentro de la comunidad científica y no solo frente a la propia universidad. La trayectoria está constituida por una movilidad interorganizacional —grados obtenidos y trabajo académico en diferentes universidades nacionales o internacionales—.

Este mercado se caracteriza por ser de acceso abierto y tener una competencia global (Altbach, 2004). Las vacantes se convocan de manera pública, los criterios de selección son cuantificables —investigación, docencia, proyectos, vinculación e impacto— y se evalúan con base en estándares compartidos (Musselin, 2005). El avance profesional está fuertemente ligado a la movilidad, es decir, se busca el ingreso de tiempo indeterminado en una universidad ajena y alejada de la institución original de formación. Por lo tanto, se conforma un mercado profesional amplio, más que una estructura organizacional de trabajo lineal y estable dentro de una sola IES (Enders y Musselin, 2008).

Al mismo tiempo, el ingreso se encuentra alineado con agencias nacionales que establecen criterios de evaluación dirigidos hacia las IES; por ende, las universidades buscan ser compatibles con los requisitos que las colocan en posiciones altas del reconocimiento científico. Son precisamente estas agencias de calidad, los comités nacionales y las comunidades científicas quienes definen qué debe ser evaluado como “mérito”. Los criterios son, muchas veces, homogéneos a nivel nacional porque obedecen a recomendaciones internacionales —publicaciones en revistas indexadas, *ránkings* y otros indicadores— (Whitley, 2012).

Sin embargo, someterse a este mercado abierto genera una mayor incertidumbre al desdibujar la protección organizacional: fomenta una estructura de contratación temporal, trayectorias inestables y una necesidad de competir constantemente por un ingreso de tiempo indeterminado en diferentes IES. La exclusión es alta, especialmente en las primeras etapas de la trayectoria académica mediadas por contratos temporales. Los candidatos interiorizan un papel de académico emprendedor, y someten su trayectoria a largos o permanentes periodos de precariedad en el mercado docente (Teichler et al., 2013).

En lo que respecta a la configuración de las universidades, suelen ocurrir fricciones constantes. Las autoridades intentan constituir a la institución como un actor organizacional “total”, es decir, buscan controlar su fuerza laboral y reclutar perfiles exógenos que fortalezcan la reputación global de la organización. En sentido contrario, las disciplinas, áreas o departamentos procuran preservar espacios de decisión propios y tienden a favorecer lógicas de mercado interno para mantener el control de los perfiles, las plazas y su asignación definitiva local (Musselin, 2003). Paralelamente, el Estado interviene al ofrecer mecanismos evaluativos y de financiamiento para imponer sus propios modelos de profesionalización —como el perfil PRODEP o la pertenencia al SNII—. El resultado es un entramado organizacional con fuertes acoplamientos hacia el exterior y arreglos internos más flexibles, donde la disputa por el tipo de mercado prevaleciente se vuelve parte integral de las IES (Pitzalis, 2002).

Se puede decir que la tensión entre el mercado endogámico y el abierto está atravesada por la condición periférica de las universidades (Altbach y Todd, 2000). La tendencia a condenar la endogamia académica —el mercado interno— es un discurso fuertemente dirigido hacia las IES de menor prestigio. Mientras que las universidades de élite mundial conservan en la práctica un

fuerte y protegido mercado cerrado (Lee y Larremore, 2021), las universidades periféricas se preocupan obsesivamente por fortalecer su mercado externo a través de la retención de perfiles exógenos para “ser isomorfas” respecto al primer mundo (DiMaggio & Powell, 1983; Pérez, 2005). Esta práctica genera tensiones en la organización entre la gestión y las tribus académicas.

A modo de síntesis, la Figura 7 ilustra el marco comparativo que guiará la interpretación de los datos empíricos en cuanto al tipo de mercado. El Estado figura en el centro como el arquitecto de la profesionalización macro, pero su política se bifurca al interactuar con la autonomía y los reglamentos locales de cada universidad. Por un lado, las lógicas del *mercado endogámico*: un modelo que protege la permanencia institucional mediante promoción escalonada hacia la definitividad y cuyo mecanismo regulador principal reside, muchas veces, en las tribus académicas. En el extremo opuesto se encuentra un diseño institucional cimentado en el *mercado abierto*: un modelo que promueve la exogamia, exige movilidad institucional previa, otorga contrataciones de base directas sin un escalafón interino y cuyo mecanismo regulador recae fuertemente en las instituciones formales que explicitan la competencia. Este contraste permite desentrañar cómo el IPN y la UACM procesan, en la realidad cotidiana, el acceso a la definitividad académica.

**Figura 7. Mercado académico endogámico y abierto**



Fuente: elaboración propia con base en Musselin (2003) y Rondero (2002)

### 3.5.9 Cierre teórico: Neoinstitucionalismo, mercados académicos y la configuración de la definitividad

La complejidad que reviste el fenómeno del ingreso a la carrera académica hace analíticamente inviable abordarlo desde un solo referente teórico. Pretender agotar la explicación de la definitividad laboral exclusivamente desde la economía del capital humano, o reducirla a un simple balance económico de oferta y demanda, conduciría a un reduccionismo que ignoraría las pugnas de poder latentes al interior de las IES. Precisamente por esta razón, el andamiaje conceptual construido a lo largo de este capítulo justifica y exige la movilización de una pluralidad teórica: pues tiene como eje articulador al neoinstitucionalismo sociológico, pero entra en un diálogo deliberado e irrenunciable con la sociología de las profesiones, la teoría de las organizaciones y los estudios contemporáneos sobre mercados académicos.

Desde esta mirada teórica múltiple, el ingreso de tiempo indeterminado abandona la fachada de ser un “trámite administrativo lineal” o una simple “revisión de méritos”. Por el contrario, emerge como el resultado de una fricción entre el cumplimiento normativo de los reglamentos oficiales y los marcos socioculturales tácitos que dictaminan qué se considera, verdaderamente, un par académico válido para ingresar en el IPN o en la UACM. Para lograr esta disección, fue indispensable convocar a North (1993). Su metáfora nos permite entender que el acceso a una plaza no ocurre en el vacío, sino en una organización donde las instituciones formales —convocatorias, contratos, leyes orgánicas— se traslapan con las instituciones informales —lealtades, afinidades políticas, usos y costumbres—. Estas reglas moldean las estrategias de los jugadores —postulantes, evaluadores, directivos— y determinan sus posibilidades reales de éxito o exclusión. Sin la lente de North, las prácticas de “recomendación” o los “ajustes de perfil” pasarían por meras anomalías, cuando en realidad constituyen el tejido vivo de la organización.

Sin embargo, comprender las reglas no basta si ignoramos el terreno donde se aplican. Por ello, la sociología de las organizaciones —a través de Weick (1976), Meyer y Rowan (1977) y Scott (2005)— aportó la clave para abrir la complejidad de la universidad. Estos autores nos permiten concebir a las IES como *sistemas débilmente acoplados*, donde las intenciones de la Rectoría o de las Direcciones Centrales rara vez se ejecutan intactas en las academias. Este marco teórico explica

por qué las universidades construyen *fachadas ceremoniales* o *mitos racionalizados* de meritocracia impecable hacia el exterior, mientras que, en el interior de sus subunidades, el escrutinio de los perfiles se recubre de lógicas locales.

A su vez, para entender quién opera realmente esos filtros internos, la antropología disciplinar de Becher (1989) y la concepción de la burocracia profesional de Mintzberg (1988) resultaron ineludibles. Ellos demuestran que son las tribus académicas y los guardianes de la puerta (*gatekeepers*) quienes ostentan el poder fáctico de la interpretación. La socialización profesional exige que los aspirantes demuestren no solo habilitación científica, sino pertenencia a los rituales y metodologías de las tribus disciplinarias.

Finalmente, todo este microuniverso organizacional requería ser anclado en la estructura del Estado y del mercado. Aquí radica la aportación insustituible de Clark (1986), Altbach (2004) y Musselin (2001, 2003). Clark y Musselin revelan cómo la gobernanza a distancia del Estado, mediante asfixia presupuestal o sistemas de estímulos como el SNII, fuerza a las universidades a reconfigurar sus contrataciones. Y precisamente en la traducción mexicana de estos fenómenos, Acosta (2018) y Rondero (2002) nos brindan las categorías operativas de *mercado endogámico* —cerrado, escalafonario, protector— y *mercado abierto* —exógamo, competitivo, inestable—. Estas tipologías son el eslabón final que explica los mecanismos disímiles mediante los cuales el IPN y la UACM procesan la escasez de plazas.

En síntesis, la construcción material de la carrera académica implica una transición larga desde una habilitación inicial y un mercado docente —marcado por el tiempo parcial y la precariedad— hacia el estrecho embudo de la definitividad en el mercado académico (Acosta, 2018). A nivel individual y biográfico, este robusto andamiaje dota de sentido a las trayectorias que se explorarán empíricamente, y garantiza que el trabajo de campo trascienda la mera descripción anecdótica de testimonios para consolidarse como una reconstrucción analítica profunda.

A partir de la revisión precedente, y como premisa de este estudio, se sostiene que el ingreso definitivo a la carrera académica no puede explicarse únicamente por los atributos individuales de las y los aspirantes, ni deducirse exclusivamente de la lectura literal de las normas institucionales. Por el contrario, la definitividad constituye el resultado empírico de una *configuración universitaria* específica en la que interactúan las formas de regulación y asfixia presupuestal del

Estado, las estructuras organizacionales de gestión y las culturas y rituales disciplinares, unidas a las tensiones de los mercados académicos y las prácticas selectivas de los cuerpos colegiados. Esta configuración institucional —entendida como el entramado vivo donde convergen la habilitación, la socialización y el poder— constituye el marco analítico íntegro desde el cual se orientaron las dimensiones metodológicas, y bajo el cual se interpretarán a profundidad los casos del Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en el capítulo de análisis de resultados.

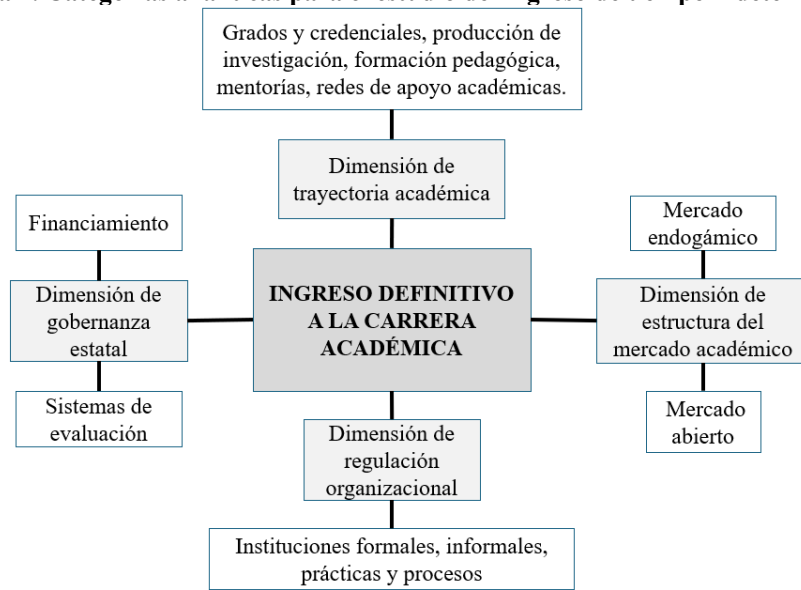
## IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El presente capítulo expone y sistematiza los hallazgos empíricos derivados del trabajo de campo. Para ello, resulta pertinente recordar las coordenadas que guían esta investigación. El objetivo central es explicar de qué forma las interacciones entre el Estado, la universidad y el cuerpo académico configuran el ingreso de tiempo indeterminado y la selección de trayectorias favorecidas para alcanzar la definitividad en el IPN y la UACM. En ese sentido, se planteó como pregunta de investigación: ¿De qué forma las interacciones entre el Estado, la universidad y el cuerpo académico configuran el ingreso de tiempo indeterminado y la selección de trayectorias favorecidas para alcanzar la definitividad en el IPN y la UACM? La cual se apoya en cuatro preguntas específicas que se buscaron responder en el análisis de los datos:

- ¿Cuáles son los recursos institucionales y organizacionales destinados a la habilitación y a la socialización académica de las y los aspirantes al ingreso de tiempo indeterminado?
- ¿Qué criterios formales e informales orientan la distribución y la apertura de plazas de tiempo indeterminado, y cómo se relacionan con sus respectivos mercados endogámico y abierto?
- ¿Cuáles son las inconsistencias organizacionales entre las trayectorias académicas de las y los aspirantes y las condiciones reales para el ingreso de tiempo indeterminado?
- ¿Cuál es el papel del Estado evaluador en la asignación de recursos y en la apertura de plazas de tiempo indeterminado?

Para dar respuesta a estas interrogantes y corroborar los supuestos planteados, el andamiaje interpretativo de este capítulo se estructura en función de las categorías metodológicas establecidas previamente en el planteamiento de la investigación (Figura 2). Estas dimensiones operan como los ejes estructurales del análisis cualitativo basado en las interrelaciones entre el Estado, la universidad y la profesión académica:

**Figura 2. Categorías analíticas para el estudio del ingreso de tiempo indeterminado.**



Fuente: elaboración propia con base en la teoría institucional y los análisis sobre la profesión académica.

Apartir de estas categorías, la sistematización de los datos devela una clara jerarquía analítica y empírica que rige la progresión de este capítulo. Aunque todas las dimensiones estudiadas son interdependientes, la evidencia demuestra que la gobernanza estatal opera como la base estructurante que subordina a los demás elementos. Por tal motivo, el lector encontrará un recorrido que transita verticalmente desde la macroestructura hacia la microsociología.

En un primer nivel jerárquico, se describe cómo las restricciones presupuestales y los sistemas de evaluación del Estado condicionan de manera forzosa el actuar de las IES. En un segundo nivel, se analiza cómo el IPN y la UACM administran esa asfixia macroestructural para configurar arquitecturas laborales polarizadas: mercados académicos abiertos o endogámicos. Tras comprender esta dominación estructural, el capítulo desciende al nivel microsociológico para explorar cómo estas reglas dictaminan las exigencias de habilitación académica y de socialización profesional que las y los aspirantes deben acatar o resistir. Finalmente, esta jerarquización culmina con la exposición del desacoplamiento entre las normas oficiales y las lógicas operativas reales, así como con el papel del alumnado como una variable emergente y colateral de la precarización del ingreso definitivo.

4.1 Descripción de los dos casos

Para cimentar este recorrido interpretativo, resulta fundamental partir de la evidencia demográfica que caracteriza a ambas instituciones. Comprender la magnitud de sus plantas académicas y la distribución de sus contratos permite dimensionar empíricamente la gravedad de la precarización que este capítulo se propone diseccionar. A continuación, se presenta esta caracterización estructural.

El Cuadro 10 expone de manera cuantitativa las asimetrías organizacionales y las similitudes críticas que justifican la selección de ambas IES para este estudio comparativo. En primer término, los datos reflejan la enorme brecha de volumen: mientras el IPN se consolida como una macroestructura que agrupa a 12,241 académicos y académicas en el nivel superior para 2024, la UACM opera con una escala sustancialmente menor, 1,679 académicos y académicas. Sin embargo, más allá de la magnitud, las cifras revelan una dependencia crónica del trabajo de tiempo determinado en ambos modelos.

Para el caso de la UACM, la tendencia resulta muy marcada, pues hacia 2024 el profesorado temporal (875) superó formalmente a la planta de tiempo indeterminado (804), lo cual indica que la universidad sostiene su proyecto pedagógico mediante un mercado laboral mayoritariamente inestable. Por su parte, aunque el IPN conserva una mayoría de plazas definitivas (8,027 frente a 4,214 temporales en 2024), el volumen de su interinato representa una masa laboral precaria que supera, por sí sola, a toda la plantilla de múltiples universidades estatales. Finalmente, el desglose por sexo documenta una innegable masculinización de la carrera académica en ambas IES; el sexo masculino ocupa sistemáticamente la mayoría de las posiciones tanto en las contrataciones de base como en los esquemas temporales a lo largo de las dos décadas analizadas. Estas dinámicas demográficas y contractuales constituyen el punto de partida empírico indispensable para comprender cómo cada universidad administra la escasez de plazas y configura los filtros de acceso a la definitividad.

Cuadro 10. Población académica en el IPN y la UACM de 2001 a 2024 según el tiempo de contratación y sexo.

| Año | Instituto Politécnico Nacional |             | Universidad Autónoma de la Ciudad de México |             |
|-----|--------------------------------|-------------|---------------------------------------------|-------------|
|     | Indeterminado                  | Determinado | Indeterminado                               | Determinado |

|      | Masculino | Femenino | Masculino | Femenino | Masculino | Femenino | Masculino | Femenino |
|------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| 2001 | 5085      | 1843     | 982       | 447      | **        | **       | **        | **       |
| 2002 | 4948      | 1798     | 1296      | 660      | 0         | 0        | 96        | 85       |
| 2003 | 5311      | 2058     | 880       | 489      | 0         | 0        | 152       | 129      |
| 2004 | 5141      | 2033     | 976       | 623      | 0         | 0        | 218       | 165      |
| 2005 | 4927      | 1941     | 1707      | 1001     | 253       | 215      | 0         | 0        |
| 2006 | 5073      | 2133     | 1805      | 1061     | 319       | 274      | 0         | 0        |
| 2007 | 4978      | 2116     | 1681      | 1136     | 417       | 353      | 0         | 0        |
| 2008 | 5017      | 2296     | 1618      | 1050     | 470       | 384      | 0         | 0        |
| 2009 | 4978      | 2293     | 2022      | 1254     | 517       | 352      | 0         | 0        |
| 2010 | 5276      | 2566     | 2390      | 1488     | 520       | 360      | 0         | 0        |
| 2011 | 5152      | 2542     | 2299      | 1555     | 449       | 399      | 0         | 0        |
| 2012 | 5663      | 2912     | 1962      | 1337     | 450       | 401      | 0         | 0        |
| 2013 | 5547      | 2919     | 1996      | 1323     | 449       | 382      | 70        | 38       |
| 2014 | 5851      | 3168     | 1762      | 1157     | 444       | 397      | 175       | 115      |
| 2015 | 5771      | 3148     | 1177      | 712      | 461       | 372      | 280       | 140      |
| 2016 | 5721      | 3186     | 1890      | 1293     | 447       | 379      | 404       | 231      |
| 2017 | 5567      | 3127     | 1898      | 1348     | 439       | 392      | 436       | 225      |
| 2018 | 5476      | 3140     | 2033      | 1355     | 454       | 366      | 535       | 278      |
| 2019 | 5526      | 3237     | 2029      | 1366     | 446       | 379      | 571       | 288      |
| 2020 | 5622      | 3370     | 1692      | 1207     | 429       | 384      | 442       | 227      |
| 2021 | 5462      | 3350     | 2203      | 1533     | 454       | 366      | 418       | 245      |
| 2022 | *         | *        | *         | *        | 437       | 371      | 535       | 287      |
| 2023 | 5111      | 3175     | 2387      | 1645     | 415       | 371      | 557       | 293      |
| 2024 | 4917      | 3110     | 2502      | 1712     | 445       | 359      | 567       | 308      |

Nota: \*Los datos no fueron proporcionados por la universidad \*\*La UACM no cuenta con los datos debido a que el presupuesto y el control de los datos era ejercido por el Instituto de Educación Media Superior (IEMS). Fuente: Elaboración propia con base en los datos de población de la UACM (2025a) y el IPN (2025).

#### 4.1.1 Universidad Autónoma de la Ciudad de México

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) constituye un caso de estudio paradigmático en el análisis de las Instituciones de Educación Superior (IES). A diferencia de la mayoría de las IES públicas del país, la UACM se configura como una organización que desafía de manera explícita las presiones isomórficas dominantes en el campo académico mexicano, al proponer lógicas de operación alternativas que se enuncian en una estructura administrativa horizontal, en mecanismos colegiados de toma de decisiones y en un núcleo académico que privilegia la docencia y la formación integral por encima de los indicadores tradicionales de productividad. Fue creada como organismo público descentralizado por medio de un decreto del Gobierno del Distrito Federal (D. F.) el 26 de abril de 2001, con el objetivo de atender de manera

puntual la demanda educativa de dicha entidad —actualmente nombrada Ciudad de México— (Addiechi, 2009; UACM, 2007).

Posteriormente, en 2004, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal le otorgó autonomía jurídica y de gobierno por medio de una Ley promulgada el 6 de enero de 2005. Es la única universidad en México que no cuenta con una ley orgánica, sino que se rige íntegramente por sí misma con su ley de autonomía. Su diseño organizacional se sostiene en los principios de equidad y no exclusión: el ingreso del alumnado omite los exámenes estandarizados de selección y opera, en su lugar, por sorteo, en el cual cualquier aspirante que posea un certificado de nivel medio superior puede participar (UACM, 2007).

Su proyecto pedagógico constituye su andamiaje organizativo y está estructurado en torno a las necesidades del estudiantado. La propuesta se centra en un conjunto de prácticas y principios que orientan la educación; el modelo pedagógico proporciona al estudiantado atención personalizada y grupal para estimular los procesos de aprendizaje y la construcción de su autonomía. Bajo esta premisa, se ofrecen tres espacios: aula, asesorías y tutorías, los cuales se interrelacionan para potenciarse mutuamente y fortalecer la formación del alumnado.

El modelo pedagógico de la UACM se expresa en dimensiones muy específicas: alta flexibilidad en las trayectorias académicas del estudiantado, con adaptación a sus ritmos de estudio y distanciamiento de la alta especialización temprana —modelo multidisciplinario—. Por otro lado, su sistema de acreditaciones se desarrolla mediante evaluaciones diagnósticas, evaluaciones formativas y un proceso de certificación de conocimientos que avala los aprendizajes obtenidos (UACM, 2007).

En concordancia con lo anterior, el perfil académico que se buscaba en la creación de la universidad era uno anclado a la colegialidad de la organización, con una dedicación de tiempo completo por tiempo indeterminado. A diferencia de otros esquemas de contratación, no existen promociones escalafonarias como la de Asistente, Asociado y Titular. Actualmente solo existen las categorías de tiempo completo, medio tiempo, invitada o invitado externo y por contrato de tiempo determinado; esta última es una modalidad emergente ante los limitados recursos que imposibilitan sostener una plantilla integrada exclusivamente por profesores de tiempo completo. El modelo de carrera académica de la UACM está enfocado principalmente en la docencia; la

investigación y la creación artística —aunque menos priorizadas— están orientadas a resolver problemas de la Ciudad de México y del país (UACM, 2021).

Para el ingreso del personal académico el Estatuto de Personal Académico (EPA) establece:

“Artículo 4. El proceso de selección e ingreso del personal académico deberá efectuarse a partir de convocatoria pública y abierta y a través de un proceso de evaluación colegiada, transparente y pertinente con respecto al proyecto educativo de la Universidad y conforme a la facultad que la Ley Federal del Trabajo otorga a las universidades autónomas para regular dichos procesos. En el Reglamento de Ingreso del Personal Académico de la UACM se establecerán las instancias responsables, las fases del proceso y los procedimientos específicos de selección e ingreso del personal académico, de acuerdo con su tipo de contrato.” (EPA-UACM, 2021, pp. 23-24).

Hasta el presente trabajo no se ha aprobado el Reglamento de Ingreso del Personal Académico de la UACM, por lo que se mantiene el Décimo segundo transitorio:

“En tanto no se elabore y apruebe el Reglamento de ingreso del personal académico, las coordinaciones Académica y de Colegios, con asesoría de la Oficina del Abogado General, seguirán siendo las instancias responsables para dar cauce a los lineamientos de dictaminación y de valoración curricular que se encuentran vigentes para dichos procesos, en lo que no se contraponga al presente Estatuto. Tales lineamientos quedarán sin efecto cuando sea aprobado el Reglamento de ingreso del personal académico de la UACM.” (UACM, 2021, p. 74).

En ese sentido, el proceso de evaluación colegiada involucra en la actualidad una valoración curricular para comprobar la habilitación requerida en las convocatorias, así como una clase muestra y una entrevista. Para estas dos últimas, la convocatoria (no el EPA) estipula los siguientes dos puntos, en los cuales se hace hincapié en la afinidad con el proyecto educativo:

“2.15. La Clase muestra y la Entrevista será presenciada y evaluada por tres partes dictaminadoras: dos partes especialistas en la disciplina, una interna y otra externa, designadas por los Colegios de Ciencia y Tecnología, Ciencias y Humanidades y Humanidades y Ciencias Sociales, según corresponda; así como una más definida por la Coordinación Académica, que evaluará la comprensión de las candidatas y los candidatos sobre las características y afinidad con el proyecto educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

2.16. Posterior a la Clase muestra, las integrantes y los integrantes de la Comisión Dictaminadora entrevistarán a las personas candidatas para precisar detalles de su currículo

académico, su familiaridad con el campo de conocimiento y su afinidad con el Proyecto Educativo de la Universidad.” (UACM, 2025b, s/n)

La parte interna se compone por miembros de la academia a la cual se integrará la nueva académica o el nuevo académico. Las academias "...son grupos colegiados que se aglutinan en función de una licenciatura o posgrado, un ciclo, un conjunto de asignaturas o un programa al interior de un Colegio, y que trabajan en torno a tareas y propósitos compartidos en el ámbito de las funciones y actividades académicas" (EPA-UACM, 2021, p. 40). La UACM contiene treinta y una academias distribuidas en los tres colegios y cinco planteles, como se muestra en el Cuadro 10:

**Cuadro 10. Academias distribuidas por colegio y plantel**

| <b>Plantel</b>   | <b>Colegio</b>                  | <b>Academia</b>                                  |
|------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------|
| Casa Libertad    | Humanidades y Ciencias Sociales | Ciencia Política y Administración Urbana         |
| Casa Libertad    | Humanidades y Ciencias Sociales | Cultura Científico-Humanística                   |
| Casa Libertad    | Humanidades y Ciencias Sociales | Derecho                                          |
| Casa Libertad    | Humanidades y Ciencias Sociales | Estudios Sociales e Históricos                   |
| Casa Libertad    | Humanidades y Ciencias Sociales | Expresión Oral y Escrita                         |
| Casa Libertad    | Humanidades y Ciencias Sociales | Inglés                                           |
| Casa Libertad    | Humanidades y Ciencias Sociales | Lenguaje y Pensamiento                           |
| Centro Histórico | Humanidades y Ciencias Sociales | Arte y Patrimonio Cultural                       |
| Centro Histórico | Humanidades y Ciencias Sociales | Comunicación y Cultura                           |
| Centro Histórico | Humanidades y Ciencias Sociales | Cultura Científico-Humanística                   |
| Centro Histórico | Humanidades y Ciencias Sociales | Derecho                                          |
| Centro Histórico | Humanidades y Ciencias Sociales | Estudios Sociales e Históricos                   |
| Centro Histórico | Humanidades y Ciencias Sociales | Inglés                                           |
| Centro Histórico | Humanidades y Ciencias Sociales | Lenguaje y Pensamiento                           |
| Centro Histórico | Ciencias y Humanidades          | Biología                                         |
| Centro Histórico | Ciencias y Humanidades          | Biología Humana                                  |
| Centro Histórico | Ciencias y Humanidades          | Promoción de la Salud                            |
| Centro Histórico | Ciencias y Humanidades          | Psicología                                       |
| Centro Histórico | Ciencias y Humanidades          | Salud Comunitaria                                |
| Centro Histórico | Ciencia y Tecnología            | Física                                           |
| Centro Histórico | Ciencia y Tecnología            | Informática                                      |
| Centro Histórico | Ciencia y Tecnología            | Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano      |
| Centro Histórico | Ciencia y Tecnología            | Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales |
| Centro Histórico | Ciencia y Tecnología            | Matemáticas                                      |
| Cuautepec        | Ciencias y Humanidades          | Biología                                         |
| Cuautepec        | Ciencias y Humanidades          | Biología Humana                                  |
| Cuautepec        | Ciencias y Humanidades          | Nutrición y Salud                                |

|                     |                        |                                       |
|---------------------|------------------------|---------------------------------------|
| Cuautepec           | Ciencias y Humanidades | Programa Ambiental                    |
| Cuautepec           | Ciencias y Humanidades | Promoción de la Salud                 |
| Cuautepec           | Ciencias y Humanidades | Protección Civil y Gestión de Riesgos |
| Cuautepec           | Ciencias y Humanidades | Psicología                            |
| Cuautepec           | Ciencias y Humanidades | Química                               |
| Cuautepec           | Ciencias y Humanidades | Salud Comunitaria                     |
| Del Valle           | Ciencias y Humanidades | Centro de Estudios sobre la Ciudad    |
| Del Valle           | Ciencias y Humanidades | Ciencias Ambientales                  |
| Del Valle           | Ciencias y Humanidades | Ciencias de la Complejidad            |
| Del Valle           | Ciencias y Humanidades | Maestría en Educación Ambiental       |
| Del Valle           | Ciencias y Humanidades | Programa de Autogestión Cooperativa   |
| Del Valle           | Ciencia y Tecnología   | Ciencias Genómicas                    |
| Del Valle           | Ciencia y Tecnología   | Programa de Energía                   |
| San Lorenzo Tezonco | Ciencias y Humanidades | Biología                              |
| San Lorenzo Tezonco | Ciencias y Humanidades | Biología Humana                       |
| San Lorenzo Tezonco | Ciencias y Humanidades | Ciencias Ambientales                  |
| San Lorenzo Tezonco | Ciencias y Humanidades | Nutrición y Salud                     |
| San Lorenzo Tezonco | Ciencias y Humanidades | Posgrado de Estudios sobre la Ciudad  |
| San Lorenzo Tezonco | Ciencias y Humanidades | Programa Ambiental                    |
| San Lorenzo Tezonco | Ciencias y Humanidades | Promoción de la Salud                 |
| San Lorenzo Tezonco | Ciencias y Humanidades | Protección Civil y Gestión de Riesgos |
| San Lorenzo Tezonco | Ciencias y Humanidades | Psicología                            |
| San Lorenzo Tezonco | Ciencias y Humanidades | Química                               |
| San Lorenzo Tezonco | Ciencias y Humanidades | Salud Comunitaria                     |

Fuente: Elaboración propia con base en el Padrón de Profesores de la UACM 2020

Además, la relación laboral del personal académico de tiempo indeterminado y determinado se regula en el Artículo 6:

“Artículo 6. Para que el personal académico pueda considerarse sujeto a una relación laboral por tiempo indeterminado, además de que las tareas que realice tengan ese carácter, es requisito que el personal académico cuente con una evaluación favorable denominada dictaminación y efectuada por la Universidad, a través de las instancias competentes conforme a los requisitos y procedimientos establecidos por la Universidad. El personal docente con contrato por tiempo determinado debe haber pasado por un proceso de valoración curricular de manera favorable para ser contratado por la Universidad.” (EPA-UACM, 2021, pp.24-25).

#### *4.1.2 Instituto Politécnico Nacional*

A diferencia de la UACM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) tiene una creación más antigua; se fundó durante la gestión presidencial de Lázaro Cárdenas en 1936, como resultado de la consolidación de un nuevo modelo educativo integrado por la agrupación de varias escuelas preexistentes, tales como la Escuela Nacional de Medicina Homeopática, la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB), la Escuela Superior de Construcción y la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), entre otras.

Previamente, en 1932, el secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, planteó la necesidad de implementar un sistema de enseñanza industrial destinado a formar a los cuadros técnicos responsables de dirigir y operar la producción industrial mediante el aprovechamiento adecuado de los recursos naturales de México. En consecuencia, el diseño del IPN se centró en un proyecto de educación técnica superior orientado a democratizar el acceso a la educación para las clases trabajadoras. El modelo priorizó disciplinas aplicadas e ingenierías, las cuales componen un campo académico basado en el conocimiento técnico, el desarrollo tecnológico y la resolución de problemas nacionales. Al mismo tiempo, se diseñó bajo un modelo de gestión jerárquico (Calvillo y Ramírez, 2006a; 2006b; 2007).

Las instituciones formales del IPN establecen una estructura estratificada para sus trabajadores. Se define como miembro del personal académico "A la persona que presta sus servicios al Instituto Politécnico Nacional, desempeñando trabajos académicos en los términos del presente reglamento" (IPN, 1980, p. 83). Dicho personal académico se clasifica en los siguientes grupos:

- Personal académico definitivo: Es aquel que cubre una vacante definitiva o una plaza de nueva creación y adquiere el carácter de inamovible.
- Personal académico provisional: Es aquel que ocupa una vacante temporal, mayor de seis meses, originada por licencia sin goce de sueldo.
- Personal académico interino: Es aquel que cubre licencia temporal del personal académico de base, hasta por seis meses.

- Personal académico de tiempo fijo: Es aquel que presta sus servicios con una fecha cierta para su terminación.
- Personal académico por obra determinada: Es aquel que presta sus servicios para realizar una obra concreta y perfectamente definida

En cuanto a su tiempo de dedicación se clasifican en:

- De asignatura: Es aquel cuyo nombramiento podrá ser hasta de 19 horas y deberá desempeñar su actividad dentro de su centro de trabajo en preparación e impartición de cátedra.
- De carrera: Es quien tiene la responsabilidad de todas las actividades que lleven a la realización y superación académica e investigación, dentro del I.P.N., y podrá ser: de tiempo completo —con 40 horas de trabajo por semana—, de tres cuartos de tiempo —con 30 horas de trabajo por semana— y de medio tiempo —con 20 horas de trabajo por semana—.

El profesorado, según las horas de nombramiento, dedicará un porcentaje de esas horas frente a grupo. Para ilustrar esta tabulación burocrática, el Cuadro 11 detalla la progresión exigida por la normativa, evidencia cómo la fragmentación horaria rige al personal según sus horas de nombramiento:

**Cuadro 11. Horas frente a grupo con base a las horas de nombramiento**

| <b>Horas de nombramiento</b> | <b>Horas de clase frente a grupo</b> |
|------------------------------|--------------------------------------|
| De 1 a 10 horas              | Todas                                |
| Hasta 11 horas               | 10 horas                             |
| Hasta 12 horas               | 11 horas                             |
| Hasta 13 horas               | 11 horas                             |
| Hasta 14 horas               | 11 horas                             |
| Hasta 15 horas               | 12 horas                             |
| Hasta 16 horas               | 13 horas                             |
| Hasta 17 horas               | 13 horas                             |
| Hasta 18 horas               | 14 horas                             |
| Hasta 19 horas               | 15 horas                             |

Fuente: Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico Nacional

De manera análoga, para el profesorado de Carrera —definitivo—, la carga docente se estratifica según la categoría. El Cuadro 12 esquematiza los mínimos y máximos de horas frente a grupo exigidos, lo que posteriormente servirá para comprender los datos obtenidos del profesorado sobre la saturación laboral:

**Cuadro 12. Horas frente a grupo respecto a la categoría del profesorado**

| <b>Categoría</b> | <b>Tiempo de contratación</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> |
|------------------|-------------------------------|---------------|---------------|
| Titular          | Tiempo completo               | 6 horas       | 12 horas      |
| Titular          | Tres cuartos de tiempo        | 6 horas       | 14 horas      |
| Titular          | Medio tiempo                  | 6 horas       | 10 horas      |
| Asociado         | Tiempo completo               | 9 horas       | 18 horas      |
| Asociado         | Tres cuartos de tiempo        | 9 horas       | 14 horas      |
| Asociado         | Medio tiempo                  | 9 horas       | 12 horas      |
| Asistente        | Tiempo completo               | 12 horas      | 22 horas      |
| Asistente        | Tres cuartos de tiempo        | 12 horas      | 20 horas      |
| Asistente        | Medio tiempo                  | 10 horas      | 12 horas      |

Fuente: Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico.

El profesorado de Carrera de Enseñanza Superior se clasifica en Asistente, Asociado y Titular, cada uno con una subcategoría de A, B o C. El nivel requerido para cada categoría, con base en el nivel mínimo de estudios, se clasifica en:

- Asistente A: Tener título en una carrera técnica de nivel medio superior o equivalente.
- Asistente B: Tener título profesional en una carrera a nivel de licenciatura.
- Asistente C: Ser candidato a M. en C. (Maestría en Ciencias) o haber realizado alguna especialidad cuya duración mínima sea de 10 meses efectivos
- Asociado A: Tener dos años de haber obtenido el título en una carrera a nivel de licenciatura
- Asociado B: Ser candidato a M. en C. o haber realizado alguna especialidad cuya duración mínima sea de diez meses efectivos o estar realizando alguna de mayor duración.
- Asociado B: Tener grado de M. en C. y candidato a Doctor.
- Titular A: Tener el grado de D. en C. (Doctorado en Ciencias) obtenido en una institución de prestigio reconocido.
- Titular B: Tener el grado de D. en C. obtenido en una institución de prestigio reconocido.
- Titular C: Tener dos años de haber obtenido el grado de D. en C., obtenido en una institución de prestigio.

Para ser miembro del personal académico se indica en el Artículo 26 que solo se podrá mediante el concurso de oposición de cátedra:

“Artículo 27. El concurso de oposición es el procedimiento mediante el cual se selecciona a uno o varios aspirantes, a través del examen de sus valores académicos y profesionales determinados mediante la evaluación de sus conocimientos, competencia pedagógica, experiencia y trabajos realizados.” (IPN, 2 de noviembre de 1980, p. 99).

Para evaluar el examen de oposición, se debe integrar una comisión compuesta por un representante de la Dirección de Estudios de Posgrado e Investigación o de la Dirección de Estudios Profesionales, un representante de la dirección de la escuela o centro de trabajo, un representante de la autoridad responsable de la academia a la que se va a ingresar y dos docentes designadas por la misma academia (IPN, 2 de noviembre de 1980). Al igual que en la UACM, el cuerpo académico de las academias tiene una función relevante en la elección de sus miembros. Las academias son "los órganos constituidos por profesores, con la finalidad de opinar, analizar, estructurar y evaluar el proceso educativo" (IPN, 1991, p. 1). En el IPN, las academias no tienen movilidad entre planteles —como en el caso de la UACM—; su creación está asociada con la escuela a la que pertenecen y se puede crear a partir de alguna de las siguientes dimensiones:

- I. Academia por asignatura
- II. Academia por asignaturas afines
- III. Academia por especialidad
- IV. Academia por módulo
- V. Academia por área de conocimiento” (IPN, 1991, p.2)<sup>8</sup>

Asimismo, el reglamento establece para el procedimiento de ingreso: "Que en igualdad de condiciones se dé preferencia al personal de la escuela y del I. P. N., en activo. Los currículum vitae de quienes resulten seleccionados, serán calificados por los jurados para otorgarles el nivel que corresponda a cada uno, dentro de la categoría estipulada en la convocatoria" (IPN, 2 de noviembre de 1980, p. 100). La preferencia se ve reforzada en el artículo 30: "Artículo 30. El personal académico interino será tomado en consideración al presentarse una nueva oportunidad, con preferencia de derechos en igualdad de circunstancias frente a los académicos de nuevo ingreso, cubriendo los requisitos de admisión que establecen los artículos del 25 al 33 del presente reglamento" (IPN, 2 de noviembre de 1980, p. 101).

En los años 2023 y 2024 se publicaron las convocatorias de basificación del IPN (2022; 2023); en ellas se exponen las formas institucionales para el ingreso de tiempo indeterminado. A través de

---

<sup>8</sup> No hay un registro oficial de la amplia cantidad de academias que existen en el IPN.

los documentos se observan algunas diferencias en los perfiles y en los recursos del IPN para consolidar la carrera académica del profesorado. Ambas convocatorias muestran etapas diferentes para la estabilidad del empleo:

- Proceso 2023: Orientado al personal académico de los niveles Medio Superior y Superior de la zona metropolitana que ya poseía un nombramiento de base o de tiempo indeterminado, pero que laboraba horas de asignatura adicionales bajo la figura de interinato. Es decir, en el IPN se puede ser profesorado de Carrera y de asignatura (interinato) al mismo tiempo.
- Proceso 2024: Enfocado exclusivamente al personal académico de nivel superior en condición de interino. Se exigió que, durante el semestre 2025/1 (agosto-diciembre 2024), el aspirante no contara con ningún nombramiento de base en las dependencias politécnicas. Es decir, se excluyó al profesorado que tenía la condición del Proceso 2023.

Un criterio compartido en ambos procesos fue la restricción para el personal que hubiese sido contratado mediante el Programa Institucional de Contratación de Personal Académico de Excelencia (PICPAE) o por la convocatoria de excelencia en investigación de 2022. Para lograr la basificación, la organización requiere comprobar una trayectoria ininterrumpida dentro del mismo espacio organizativo. Es decir, mientras que el Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico Nacional no limita la participación de postulantes sin contrato en el IPN, las convocatorias de basificación sí lo explicitan:

- En 2023, el docente debía cumplir con su carga base y haber laborado las horas interinas frente a grupo durante tres semestres consecutivos (2022/2, 2023/1 y 2023/2) en la misma unidad académica.
- En 2024, la exigencia de docencia temporal se extendió a cuatro semestres continuos (2023/2, 2024/1, 2024/2 y 2025/1), limitándose además a la impartición de cátedra en la modalidad escolarizada.

Como recursos documentales para avalar la habilitación, ambas convocatorias solicitaron el título y la cédula profesional del grado máximo de estudios, desde licenciatura hasta doctorado — cualquiera que el aspirante posea—. No obstante, los mecanismos de legitimación variaron:

mientras que en 2023 se solicitó el dictamen oficial de Personal Académico Definitivo, en 2024 se instauró como filtro contar con el Acta del Concurso de Oposición de Cátedra con una evaluación favorable por parte del jurado. Como se mencionó anteriormente en este apartado, en el IPN para ser interino es necesario ganar el Concurso de Oposición de Cátedra; en la práctica, para transitar a profesorado de Carrera ya no es necesario presentar esta evaluación. Por lo tanto, en la convocatoria 2023 no se pide el Acta del Concurso de Oposición de Cátedra, ya que el dictamen de Personal Académico Definitivo expresa haber pasado en algún momento por dicho concurso.

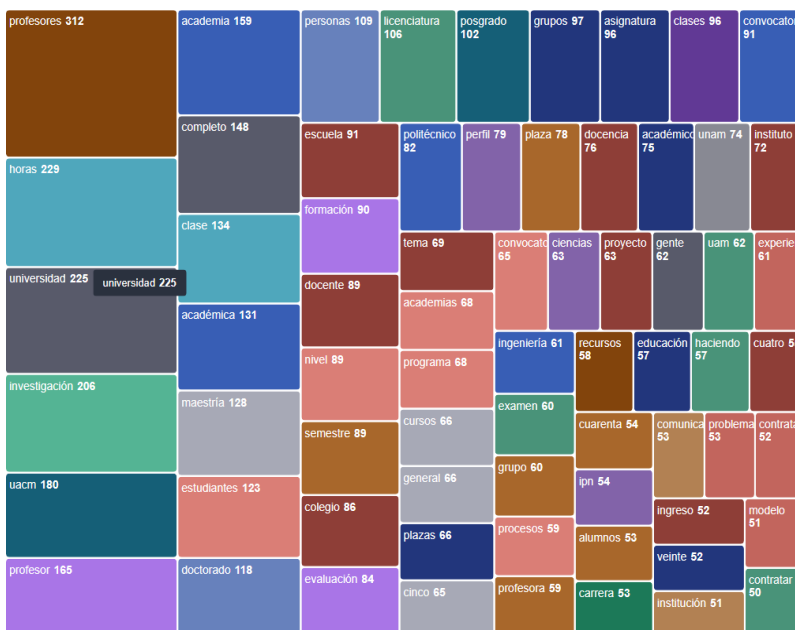
El programa de 2023 permitió basificar un máximo de 5 horas frente a grupo. Por su parte, el proceso de 2024 amplió este límite, pues permitió la basificación de hasta 19 horas frente a grupo —es el mínimo de horas de impartición de clases de los profesores de tiempo indeterminado—. En ese sentido, el personal docente puede alcanzar las 19 horas de base sin necesidad de ser considerado de Carrera, pues para ello necesitaría un mínimo de 20 horas. Asimismo, para su conteo de horas no se contabilizan las horas provenientes de incidencias, licencias o bajas de otros trabajadores, en las cuales debe integrarse de forma emergente un profesor o profesora. La evaluación, la emisión de dictámenes y la resolución de recursos de reconsideración operaron bajo un esquema de colegialidad sindical-institucional, los cuales fueron dirigidos en parte por la Comisión Mixta Paritaria IPN-SNTE Sección 60.

## **4.2 La gobernanza a distancia del Estado y la estructura de la carrera académica**

El análisis de frecuencias realizado en ATLAS.ti —a partir de nubes de palabras y mapas de árbol (Figuras 8 y 9)— permite observar que vocablos como “investigación”, “horas”, “profesores” y “universidad” concentran el núcleo de preocupaciones del profesorado entrevistado. La evidencia sugiere que las narrativas giran de manera recurrente en torno a la tensión entre la sobrecarga horaria, la temporalidad contractual y la expectativa de acceder a una plaza de tiempo indeterminado. Esta convergencia discursiva permite interpretar que la frontera entre el trabajo por horas y la carrera académica no es nítida: la temporalidad constituye, en la práctica organizacional, la fase previa del ingreso definitivo.

A word cloud of Spanish terms related to higher education. The most prominent words are 'profesores' (teachers) in large brown font, 'universidad' (university) in large dark blue font, and 'investigación' (research) in large green font. Other visible words include 'clase' (class), 'horas' (hours), 'profesor' (teacher), 'academia', 'académica', 'politécnico', 'maestría' (master's degree), 'posgrado' (postgraduate), 'semestre' (semester), 'plaza' (position), 'formación' (training), 'asignatura' (subject), 'docente' (teacher), 'plazas' (positions), 'docencia' (teaching), 'nivel' (level), 'cinco' (five), 'unam' (UNAM), 'grupo' (group), 'escuela' (school), 'grupos' (groups), 'licenciatura' (licensure), 'personas' (people), 'estudiantes' (students), 'clases' (classes), 'uacm' (UACM), 'convocatoria' (call for applications), 'doctorado' (doctorate), 'cursos' (courses), 'tema' (topic), 'ciencias' (sciences), 'colegio' (college), 'ingreso' (admission), 'ipn' (IPN), 'instituto' (institute), 'recursos' (resources), 'perfil' (profile), 'gente' (people), and 'cuatro' (four). The words are arranged in a dense, overlapping manner with various colors and orientations.

**Figura 9. Mapa de árbol sobre el ingreso a la carrera académica en la UACM y el IPN**

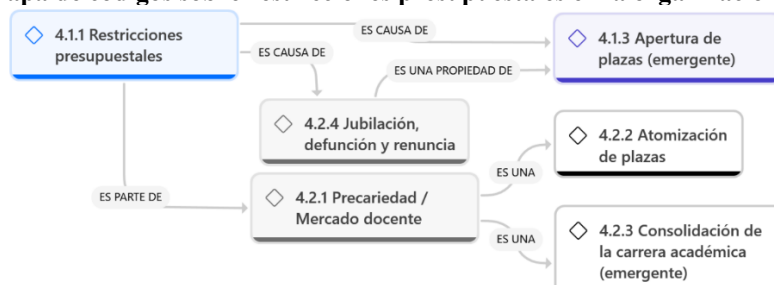


La interpretación de estos datos, bajo el prisma de la *configuración universitaria*, devela que las figuras de contratación temporal forman parte orgánica de los procesos de reclutamiento en ambas instituciones, aunque con lógicas de asimilación distintas. En el IPN, el interinato opera como el canal habitual para que la tribu académica acredite la “idoneidad” del aspirante ante un eventual proceso de basificación liderado por la gestión: el profesorado se inserta primero como interino para cubrir necesidades coyunturales y, a partir de esa experiencia, busca acumular el reconocimiento interno necesario para transitar a una plaza de base. En la UACM, la contratación de tiempo determinado funge como un espacio de inmersión en el modelo pedagógico y de construcción de afinidad identitaria con el proyecto universitario; la evidencia indica que, para cruzar el umbral hacia la definitividad en esta organización, el periodo de prueba —sin tiempo definido— y socialización en el mercado docente se vuelve un recurso estratégico para los concursos de oposición (UACM, 2025c).

Desde la dimensión de gobernanza estatal, los hallazgos permiten sostener que la multiplicación de contratos temporales trasciende las meras decisiones administrativas locales. El Estado ejerce una gobernanza a distancia sobre las IES mediante la imposición de techos financieros, reglas de seguridad social y marcos normativos que enmarcan el tamaño y la estructura de la profesión académica (Clark, 1986; Acosta, 2002). En términos neoinstitucionales, el Estado delinea las reglas del juego (North, 1993) bajo las cuales las gestiones universitarias deben administrar su planta docente: distribuye los recursos, instaura los sistemas de pensiones y concentra la reasignación de plazas.

La red de códigos asociada a “restricciones presupuestales” (Figura 10) muestra este nodo en estrecha coexistencia con tres procesos convergentes: a) estancamiento generacional de la planta académica—postergar la jubilación—, b) precarización del trabajo docente y c) redefinición de las formas de apertura de plazas. En los apartados siguientes se analizan estos mecanismos a partir de los testimonios, poniendo énfasis en cómo las instituciones formales emanadas del Estado se interaccionan con las prácticas de las universidades y las tribus académicas para estrechar los puertos de entrada al tiempo indeterminado.

**Figura 10. Mapa de códigos sobre restricciones presupuestales en la organización universitaria.**



Fuente: Elaboración propia basada en los códigos y redes generados en ATLAS.ti v26.

#### *4.2.1 Restricciones presupuestales y estancamiento generacional de la planta docente*

La evidencia obtenida en el trabajo de campo apunta a que la escasez de plazas de tiempo indeterminado —particularmente de tiempo completo— no obedece a un accidente organizacional, sino que representa el saldo de operar bajo restricciones presupuestales estructurales dictadas desde el Estado. Al fijar los techos de gasto y los regímenes de pensiones, la dimensión estatal restringe el margen de maniobra de la gestión universitaria, orillando a las instituciones a configurar su mercado académico bajo condiciones de estricta austeridad.

En el IPN, la masificación estudiantil no ha sido acompañada por una expansión proporcional del capítulo mil —nómina—. Esta asfixia es visibilizada desde la propia gerencia intermedia; I-03 lo sintetiza al señalar que “existen techos financieros. Si tú estás hablando de la federación, es el capítulo mil. Ese capítulo mil, aunque se ha incrementado el número de alumnos, no se mueve”. Esta contención ilustra el peso de la gobernanza estatal: al definir el volumen de recursos disponibles para remuneraciones, el Estado restringe de facto el tamaño de la planta académica de base, limitando la autonomía de la universidad para crecer orgánicamente.

Ante la inmovilidad del capítulo mil, la gestión institucional recurre a lógicas de austeridad que repercuten en la estructura de la carrera. Las narrativas dejan ver cómo, frente a la imposibilidad de crear nuevas plazas definitivas, la administración opta por incrementar el número de estudiantes por docente. I-04 describe que los grupos se saturan hasta los límites permitidos por protección civil porque “se quieren ahorrar profesores”. Esta adaptación organizacional coincide con la

tendencia descrita por Altbach et al. (2009) de priorizar el control del gasto inmediato, aun a expensas de la base estructural del trabajo académico.

Adicionalmente, la posibilidad de que la gestión universitaria logre abrir nuevas plazas para basificación aparece estrechamente vinculada a los llamados “proyectos estratégicos” del gobierno federal. Informantes como I-01 e I-02 indican que la creación de perfiles resulta viable cuando se alinea con temas prioritarios para la administración en turno, como el sargazo, el Tren Maya o la inteligencia artificial. Esta dinámica es un reflejo empírico del isomorfismo coercitivo (DiMaggio & Powell, 1983): la universidad adapta sus procesos de contratación para entrar en consonancia con las agendas federales de financiamiento, por encima de las necesidades puramente formativas dictadas por sus propias academias.

Por su parte, aunque la UACM posee una naturaleza jurídica y de autonomía distinta, el diseño empírico muestra que su dependencia financiera genera tensiones análogas. Al carecer de fuentes propias significativas, su margen de gestión se encuentra supeditado al presupuesto autorizado por el Congreso de la Ciudad de México (U-02, U-04). Ante el crecimiento de la matrícula, la universidad se ve orillada a implementar mecanismos de supervivencia. U-04 detalla esta respuesta adaptativa: “Un profesor investigador de tiempo completo cuesta mucho (...) La universidad no tendría recursos para contratar a todos los profesores (...) todo lo demás lo contrata por asignatura, porque te digo que sí es más económico. Suena feo decirlo, pero es así”. En concordancia, U-06 asocia el incremento de contratos temporales con la incapacidad estructural del Estado para financiar una planta estable proporcional a los estudiantes atendidos.

Esta gobernanza a distancia no se limita al presupuesto operativo, sino que se extiende a los sistemas de seguridad social, detona un “embudo generacional” en las tribus académicas (Oliver, 2015). En el IPN, la evidencia apunta a que el profesorado de mayor antigüedad evita el retiro debido a que el sistema de pensiones del ISSSTE implica una drástica reducción de sus ingresos —a un tope aproximado de 10 UMA mensuales—. I-02 ilustra esta tensión desde la experiencia de la tribu: “Los maestros viejitos se niegan a jubilarse, porque al jubilarse tus ingresos se reducen a la mitad (...) Me decía una maestra: ‘¿Para qué hice mi doctorado, si me voy a ir a platicar con el refrigerador?’ (...) No les dan oportunidad a los jóvenes de que ingresen”.

Bajo esta configuración, el régimen jubilatorio funciona como una institución formal que desincentiva el recambio generacional. El profesorado consolidado retiene sus plazas como estrategia de supervivencia económica, restringiendo involuntariamente la disponibilidad de vacantes para quienes buscan ingresar. En la UACM, el panorama se percibe aún más frágil para el cuerpo académico sujeto al esquema de cuentas individuales (Ley del ISSSTE de 1997). U-05 expone la inviabilidad de este horizonte: “...yo en eso tengo como cien mil pesos y cuando me llega mi recibo digo: ‘ay, mira, ya puedo vivir dos meses más. Después de que acabe de trabajar, ya luego me tengo que morir’ (...) Nadie planea vivir con eso de la pensión”. Ante la percepción de que la jubilación comporta un riesgo material inasumible, algunos académicos y académicas optan por estrategias individuales —como la compra de inmuebles para renta— en lugar de proyectar un retiro apoyado en el sistema de seguridad social. Esta situación refuerza la prolongación de las trayectorias laborales y posterga la liberación de plazas.

Incluso cuando la edad o el fallecimiento propician la liberación de plazas, la evidencia en ambas IES muestra que la gestión universitaria interviene centralizando las vacantes, alejándolas del control de las academias locales. I-04 advierte esta alteración en las reglas no escritas:

“antes las bases de personas que se morían se quedaban primero en la academia, ya no. Después se quedaba en la escuela, creo que ya tampoco. Ya el Politécnico es el que va repartiendo. Ya no es que si se muere alguien llega la plaza (...) Hablando de bases de cuarenta horas, de las inalcanzables, no llegan luego luego” (I-04).

En su calidad de presidenta de academia, I-06 detalla la opacidad de este proceso: tras tres plazas liberadas —una defunción de tiempo completo titular C, otra de medio tiempo asociado C y una jubilación de tres cuartos de tiempo—, “no sabemos qué pasó con esas plazas (...) me dicen que se fueron hacia área central”. Desde el neoinstitucionalismo, esta centralización de vacantes puede leerse como un reforzamiento del pilar regulativo (Scott, 2005): la administración central acumula facultades para definir la reasignación de plazas, reduciendo la capacidad de decisión de las organizaciones sociales internas —academias y escuelas— y alejando el control del cuerpo disciplinar sobre el ingreso definitivo (Clark, 1986; Musselin, 2001). La pérdida de control local debilita los mercados endogámicos tradicionales del IPN y abre espacio a decisiones discrecionales

que, aunque formalmente justificadas, resultan poco transparentes para las comunidades académicas.

A modo de síntesis comparativa, los hallazgos de este apartado permiten responder cómo la gobernanza estatal configura el primer gran filtro del ingreso definitivo. Tanto en el IPN como en la UACM, las restricciones presupuestales y los deficientes regímenes pensionarios impuestos por el Estado actúan como un cerrojo estructural doble: por un lado, incapacitan a las gestiones universitarias para crear nuevas plazas acordes a la matrícula; por otro, fuerzan a las tribus académicas consolidadas a aferrarse a sus nombramientos para evitar la precariedad en la vejez. Aunque la UACM goza de mayor autonomía formal, ambas instituciones comparten este patrón de centralización por la gestión de la admisión de plazas. En el caso del IPN es más agudo el estancamiento generacional con la liberación de plazas. Esta interacción entre las reglas de financiamiento estatal y la inercia de la planta docente explica por qué el mercado académico definitivo opera bajo un esquema de escasez crónica, trasladando la carga operativa hacia la contratación temporal, como se examinará a continuación.

#### *4.2.2 Fragmentación horaria y condiciones laborales en el mercado docente*

Las restricciones presupuestales exploradas no solo congelan el ingreso, sino que orillan a las gestiones universitarias a reconfigurar la estructura interna del empleo. La evidencia empírica permite observar en ambas organizaciones una profunda segmentación de la profesión, coincidente con lo postulado por Acosta (2018): coexiste un mercado académico de plazas estables con un mercado docente caracterizado por la temporalidad, el cual subsidia la operación de las IES frente a la demanda de la matrícula. Desde el neoinstitucionalismo, esta segmentación puede leerse como el resultado de la interacción entre instituciones formales —reglamentos de contratación, normativas laborales— e instituciones informales —prácticas de fragmentación de plazas, arreglos internos— que, bajo la presión de la escasez, empujan a las IES a adoptar formas organizacionales cercanas al modelo empresarial flexible con una amplia rotación del personal académico (Musselin, 2005; North, 1993).

En el IPN, la adaptación de la gestión frente a la escasez se materializa en la fragmentación de los tiempos completos. Las entrevistas revelan que, cuando una plaza de alta categoría se libera, rara vez se concursa en su totalidad; por el contrario, se atomiza. I-03 explica esta práctica: “Las cuarenta horas de un Titular C que se jubila lo están llevando como a cinco profesores de asignatura. Ya no para un Titular C”. De este modo, la administración logra cubrir una mayor cantidad de grupos minimizando el impacto salarial, recluta personal altamente habilitado pero bajo condiciones de hora-clase. I-02 describe el impacto de esta medida en su área: “...todos los nuevos profesores entran con pocas horas y de asignatura. O sea, pocas horas y bajo salario. Y de todos modos, no los contratan, habiendo la necesidad (...) se hicieron las convocatorias y en el proceso suspendieron. Porque no hay recursos”:

Desde la óptica de Meyer y Rowan (1977), la estructura formal que consagra la figura del profesor de carrera (asistente, asociado, titular) coexiste con una práctica organizacional que privilegia la docencia por horas como estrategia de adaptación a la austeridad. La propia gestión reconoce este esquema como rasgo estructural, en términos que I-02 califica de “neoliberales”: “Dice [el funcionario]: 'Uno de los limitantes o de las características, o de la tragedia del Politécnico es que la estructura de contratación, el esquema es ese. Entonces, puede venir un premio Nobel y lo vamos a tener que contratar con pocos grupos, con pocas horas. Y se va a tener que formar’”.

Asimismo, la distribución de la austeridad no se percibe de forma homogénea; las narrativas insinúan que la asignación de recursos para contrataciones obedece al prestigio o interés estratégico de ciertas escuelas dentro de la organización: “hay escuelas de distinta categoría”. Las escuelas más nuevas o estratégicas tienden a recibir más recursos para contratación, mientras que en otras se prolongan interinatos y vacancias. En términos de DiMaggio & Powell (1983), la aplicación discrecional de criterios por parte de “área central” produce un isomorfismo desigual: se reproduce un modelo general de flexibilización, pero matizado por el prestigio y la posición de cada unidad y división de disciplinas dentro de la estructura organizacional. Es decir, ante la escasez de recursos estatales no hay estrictamente una austeridad homogénea, sino focalizada a ciertas áreas de menor prestigio en la cultura organizacional. I-02 sostiene que las escuelas más recientes reciben mayores recursos para contratación de personal.

En la UACM, a pesar de contar con un Estatuto del Personal Académico originariamente diseñado para salvaguardar la figura del tiempo completo, el déficit financiero empujó a la gestión a incrementar exponencialmente la contratación de tiempo determinado a partir de 2013. U-06 identifica este periodo como un “boom” de temporalidad. En este esquema, la figura del docente eventual —quien puede impartir un máximo de tres cursos (U-04)— comparte similitudes operativas con el profesor de asignatura del IPN: las instituciones formales dictan que la remuneración se circunscribe a las horas frente a grupo, lo cual margina el reconocimiento económico de la preparación de clases, la tutoría o la investigación (EPA, 2021; IPN, 1980).

Ahora bien, en ambas instituciones este mercado docente no es externo a la carrera académica, sino parte constitutiva de sus canales de ingreso. En el IPN, el interinato se configura como antesala formal a la basificación: el profesorado cubre asignaturas como interino y, tras un periodo mínimo de dos años de impartición continua, la “necesidad de docencia” se vuelve argumento para basificar. El tránsito de horas interinas a horas “en propiedad” es progresivo y se realiza mediante mecanismos de compactación escalonada. Este fenómeno no se explicita en el Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo del Personal Académico del Instituto Politécnico Nacional. En este sentido, el interino deja de ser únicamente quien “cubre licencia temporal del personal académico de base, hasta por seis meses” (IPN, 1980, p. 83) y se transforma en una figura estructural de larga duración, en tensión con el contenido del artículo 37 de la Ley Federal del Trabajo (LFT, 1970) sobre los límites del contrato por tiempo determinado.

En la UACM, aunque sus instituciones formales no prescriben el tiempo determinado como un peldaño obligatorio hacia la definitividad, la cultura de la organización dicta una norma diferente en la práctica. U-01 expone que su tránsito por el mercado temporal fue un recurso táctico insoslayable: “los años que estuve trabajando como profesor de asignatura previos en UACM me permitieron postularme para esta convocatoria. O sea, sin ese tiempo, que eran mínimo dos años, no entro”. Esta evidencia sugiere que, si bien el mercado se enuncia como abierto, las comisiones dictaminadoras —actúan como *gatekeepers* de la tribu— valoran profundamente la socialización previa y la afinidad demostrada con el modelo pedagógico durante la etapa temporal.

Las narrativas permiten interpretar que las condiciones laborales del mercado docente imponen un alto grado de vulnerabilidad material. En el IPN, la gestión administrativa somete el interinato a

retrasos sistemáticos en las remuneraciones. I-06 lo describe como un auténtico desgaste: “Sigue siendo un viacrucis (...) los interinos son a los últimos que les pagan. A veces pasan tres meses del semestre y apenas te están pagando el primer pago. Sí es sacrificio”. Esta precariedad evoca el diagnóstico clásico de Weber (1919) sobre la necesidad de recursos externos para sostenerse en la carrera académica durante sus fases iniciales: la insuficiencia del ingreso obliga a la y el aspirante al pluriempleo en otras IES o en el sector privado (I-06), lo que configura trayectorias marcadas por la fragmentación horaria y la dispersión institucional.

A su vez, esta lógica administrativa obstaculiza directamente la producción del capital científico. I-06, desde su posición como jefa de academia con veinte horas de tiempo indeterminado y cinco de interinato, expone que la sobrecarga frente a grupo anula el tiempo para la investigación o el trabajo colegiado: “Lógicamente no tienes tiempo para muchas actividades académicas. Es un círculo, porque si tienes que atender tantos grupos, ¿a qué hora haces juntas para hacer una promoción? (...) Incluso está un poco restringida la investigación a nivel licenciatura. Entonces no puedes desarrollarlo”.

La evidencia sugiere que el mercado docente, combinado con el mercado académico, se vuelve estructuralmente improductivo para la construcción de capital científico, aun cuando el Estado norme a las IES bajo el discurso de la evaluación y la calidad. El propio diseño de la carrera en el IPN refuerza esta prolongación de la parcialidad. El tránsito hacia la estabilidad se nombra internamente como “compactación”: una acumulación paulatina de paquetes fragmentados de horas en propiedad para unificarlos, años o décadas después, en una sola plaza de mayor categoría y en un solo cheque operado por la gestión (I-02). La promoción de un profesor de asignatura hasta la categoría de Titular C puede tardar entre veinticinco y treinta años (I-02; I-06). Incluso cuando se superan los mínimos normativos, surgen paradojas institucionales: a I-06, quien pasó de trece a diecinueve horas en propiedad, se le negó en concurso una plaza de veinte horas Asociado B bajo el argumento de que implicaría ganar menos que con su esquema fragmentado previo. Esto evidencia profundos desacoplamientos entre los incentivos reglados por la organización y la estructura salarial efectiva.

En contraparte, los datos de la UACM ilustran que la ausencia de un escalafón interno configura un mercado abierto con una brecha material inmensa entre el tiempo determinado y la

definitividad. Al no existir un peldaño intermedio administrado por la gestión, se transita, potencialmente, de cursos pagados por hora a plazas de tiempo completo sin categorías (U-04). Las distancias materiales son considerables: mientras un tiempo completo puede percibir un sueldo base bruto cercano a \$33,942.00 más un reconocimiento mensual bruto de \$32,053.00, el tiempo determinado recibe, aproximadamente, \$4,589.42 mensuales por un curso de 6 horas semanales, \$3,442.07 por 4.5 horas y \$2,294.71 por 3 horas.

Ante la falta de una ruta institucionalizada de transición automática, el paso al tiempo indeterminado queda a expensas de concursos exógenos altamente competitivos. U-06 explica que “no hay un reclutamiento de pasar de temporal a definitivo. (...) en las convocatorias definitivas llegan también perfiles sobrados de gente con posgrados, con publicaciones, etcétera”. La universidad, al operar bajo las lógicas de un mercado académico abierto (Musselin, 2003; Rondero, 2002), atrae a candidatas y candidatos externos con doctorados y producción científica, elevando progresivamente los requisitos formales, un fenómeno que U-06 describe como un requerimiento “*in crescendo*”. Teóricamente, como advierte Chiappa (2023), este modelo corre el riesgo de tornarse excluyente para su propio profesorado temporal, el cual compite en desventaja frente a trayectorias foráneas altamente habilitadas; en la práctica, las instituciones informales privilegian a aquellos que han dado docencia previa en el mercado docente.

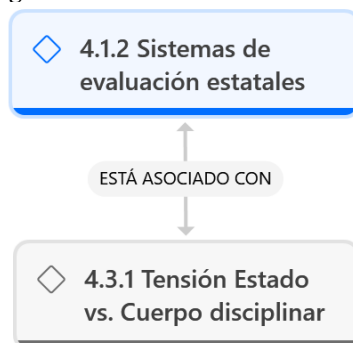
A modo de síntesis comparativa, la evidencia obtenida permite sostener que la gobernanza a distancia del Estado —materializada en restricciones presupuestales y marcos laborales asfixiantes— orilla a las gestiones universitarias a instaurar sistemas de atomización de plazas que aproximan a las IES a modelos empresariales de flexibilidad. No obstante, las configuraciones que adoptan difieren sustancialmente: el IPN administra la escasez exigiendo en nivel licenciatura décadas de sometimiento a interinatos prolongados dentro de un mercado endogámico, donde la “compactación” opera como un lento mecanismo de cierre progresivo. En contraste, la UACM sostiene un mercado docente mientras delega la definitividad a un mercado académico abierto y crecientemente competitivo, sin garantías de promoción interna —de tiempo determinado a tiempo indeterminado—. En ambos casos, el mercado docente parcial e inestable subsidia operativamente la carencia de posiciones de base, esto evidencia cómo la gobernanza estatal, la gestión de la IES se entrelazan ineludiblemente para redefinir la estructura del mercado y las condiciones materiales de acceso a la carrera académica.

#### 4.2.3 Sistemas de evaluación externa e isomorfismo coercitivo

El papel del Estado en la *configuración universitaria* del ingreso a la carrera académica trasciende la asignación presupuestal. La *gobernanza a distancia* se ejerce también a través de agencias y dispositivos de evaluación que fungen como condicionantes para otorgar legitimidad y financiamiento a las IES. Las narrativas sugieren que estos dispositivos operan como mecanismos de isomorfismo coercitivo (DiMaggio & Powell, 1983): las gestiones universitarias —autónomas o no— enfrentan la presión de ajustar su organización y los perfiles de su profesorado a las *reglas del juego* fijadas por el Estado evaluador.

La red de códigos asociada a “sistemas de evaluación” y “cuerpo disciplinar” (Figura 11) ilustra esta dinámica: los indicadores de calidad —particularmente la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y el reconocimiento de programas por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI)— se constituyen en nodos de presión que atraviesan la organización. Esta interacción redefine los criterios de habilitación legítima y reordena la relación entre las tribus académicas, que buscan proteger sus dinámicas internas, y la administración universitaria, orientada a cumplir los estándares externos (North, 1993).

**Figura 11. Mapa de códigos sobre sistemas de evaluación y el cuerpo disciplinar.**



Fuente: Elaboración propia basada en los códigos y redes generados en ATLAS.ti v26.

En el caso del IPN, la condición de órgano desconcentrado parece catalizar la injerencia federal. Desde su posición en la gestión, I-01 reconoce que el margen para definir perfiles de ingreso está

fuertemente mediatizado por “las políticas educativas nacionales”. En el nivel de licenciatura, la evidencia indica que las acreditaciones externas exigen contar con “personal calificado” (I-03), distribuido estratégicamente para validar los programas. Esto permite interpretar que el cumplimiento de los estándares estatales condiciona las decisiones administrativas sobre la apertura de plazas: aun cuando las academias identifiquen necesidades docentes específicas en las aulas, la prioridad de la gestión tiende a desplazarse hacia la conformación de plantas que satisfagan los requerimientos de los organismos evaluadores.

Es en el nivel de posgrado donde esta presión de la gobernanza estatal adquiere mayor densidad. I-05 detalla cómo la transición al Sistema Nacional de Posgrados (SNP) instauró un condicionamiento insoslayable: al menos el 50% del núcleo académico debe pertenecer al SNII para mantener el reconocimiento y el financiamiento del programa. Ante esta regla, los datos muestran que la gestión del IPN impulsó una adaptación institucional profunda, que consolidó una planta de posgrado compuesta en cerca del 90% por personal con adscripción al SNII. De este modo, el acceso al tiempo indeterminado en este nivel queda supeditado a credenciales definidas externamente por encima de los criterios estrictamente locales de la tribu disciplinar..

Para sostener este estándar, la institución se ha visto orillada a flexibilizar su tradicional endogamia. I-05 indica que “un cuarenta por ciento será del IPN y los demás hemos sido de distintas instituciones de todos lados, también extranjeros y nacionales”. Esto sugiere que el IPN opera bajo una configuración dual: mantiene prácticas endogámicas y fragmentación horaria en la licenciatura, mientras abre el mercado en la cúspide del posgrado para reclutar personal externo altamente habilitado para cumplir con las exigencias de evaluación estatal.

La UACM presenta una configuración distinta, pero atravesada por tensiones similares frente a la gobernanza externa. En el nivel de licenciatura, las narrativas del cuerpo académico exponen una resistencia discursiva y práctica frente a los dispositivos estatales de incentivos: con el objetivo de preservar la identidad de su proyecto educativo han institucionalizado informalmente la exclusión de postulantes con pertenencia al SNII. Sin embargo, en el posgrado, la necesidad de recursos y becas orilla a la organización a asimilar los estándares del sistema: U-02 explica que “todos los posgrados de la UACM tienen reconocimiento del SECIHTI (...) ahí entran las condiciones que le pone el SECIHTI a los posgrados”, y U-04 reconoce que son las propias comunidades quienes

gestionan este ajuste, por lo que se ven orillados a ingresar al SNII y con ello a habilitarse hasta el doctorado.

Esta dinámica revela una aparente contradicción organizacional: mientras un sector de la tribu académica cuestiona la estandarización productivista, los posgrados se alinean a esos criterios. U-06 califica este fenómeno como “una consecuencia perversa de la política de los incentivos”, con lo que ilustra cómo la universidad, al defender un proyecto alternativo, se ve presionada a reproducir en su interior las mismas métricas externas que cuestiona para ciertos segmentos de su oferta académica.

Simultáneamente, el profesorado percibe que estas políticas estatales propician una subutilización del capital humano formado en el país. I-02 expone una crítica en torno a la falta de absorción de talento nacional: “El país hace el esfuerzo formativo (...) hace el proceso de selección de la juventud más brillante y más capaz. Y se lo entrega en bandeja de plata a las universidades extranjeras”. Esta evidencia permite sostener que la exigencia estatal de una alta habilitación no siempre se acompaña de la apertura de plazas definitivas suficientes, situación que impulsa a los perfiles calificados hacia el extranjero —fuga de cerebros— o los circunscribe a la temporalidad del mercado docente local (Altbach, 2004; Altbach et al., 2009).

En la UACM se observa un fenómeno interno derivado de esta misma presión: el personal de licenciatura con mayor habilitación en investigación tiende a desplazarse hacia los programas de maestría y doctorado, donde las credenciales asociadas al SNII son valoradas institucionalmente. Este movimiento sugiere que la gobernanza externa contribuye a estratificar el interior de la universidad: concentra el capital académico en nichos de “alta densidad evaluativa” y reacomoda a la planta existente en lugar de abrir nuevas vacantes definitivas que fortalezcan la docencia masiva de licenciatura.

A modo de síntesis comparativa, el análisis empírico permite interpretar que la gobernanza a distancia del Estado trasciende el control presupuestal, opera como un mecanismo de isomorfismo coercitivo que reconfigura las estructuras de contratación de ambas instituciones. Frente al mandato del Estado evaluador, tanto el IPN como la UACM reaccionan segmentando su mercado académico: concentran las exigencias de competitividad abierta y las credenciales de élite en sus posgrados para asegurar financiamiento y legitimidad, mientras en la licenciatura gestionan la

matrícula a través de mercados temporales o de lógicas organizacionales más cerradas. Al verse forzadas a acatar estas instituciones formales, las administraciones universitarias alteran los criterios de acceso a la carrera académica, convirtiendo la acumulación de credenciales en un recurso indispensable para competir, pero que no necesariamente se traduce en un ingreso. Esta intersección entre la presión estatal y la demanda de credenciales sienta las bases analíticas para explorar, en el siguiente apartado, cómo se materializa la habilitación académica de los sujetos y de qué manera esta entra en tensión con las lógicas de protección y supervivencia de la tribu disciplinar.

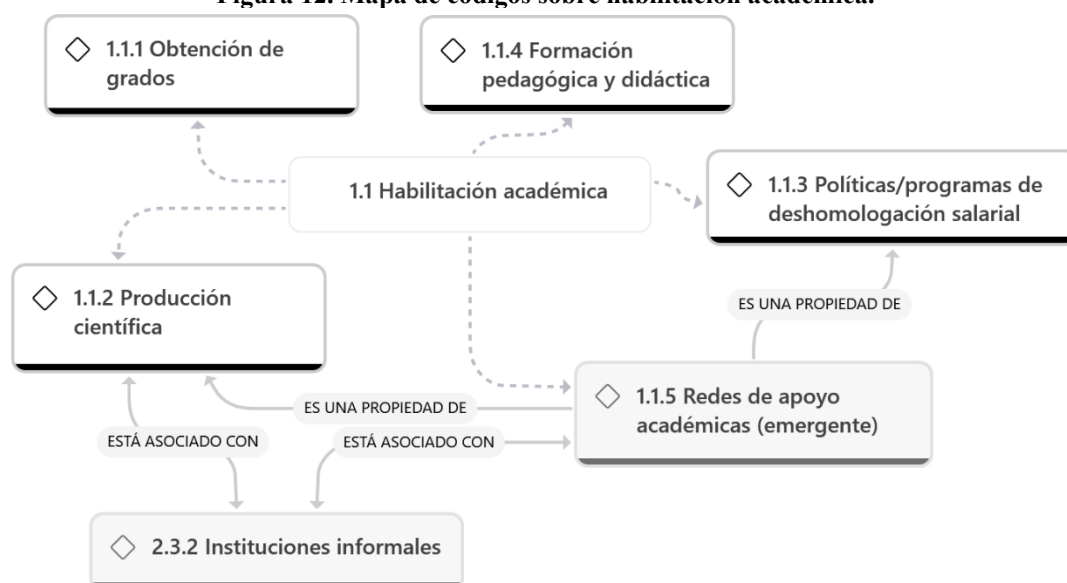
### 4.3 La habilitación académica

Como se expuso en el análisis de la gobernanza estatal, la austeridad presupuestal y los dispositivos de evaluación externa prefiguran un mercado laboral estrecho y altamente selectivo. En este escenario, la *habilitación académica* deja de ser un simple registro curricular para erigirse como un recurso estratégico en la disputa por la carrera académica. Desde el enfoque institucional, esta dimensión alude al capital objetivado y formalmente reconocido por las IES —grados, certificaciones, producción de investigación, experiencia en difusión y gestión— que acredita la idoneidad de quien aspira a integrarse o consolidarse en la planta de tiempo indeterminado.

A diferencia de la *socialización profesional* —centrada en la asimilación profunda de valores y códigos tácitos de la cultura disciplinar—, la habilitación se inscribe en el registro burocrático de lo cuantificable y verificable. Son estas credenciales tangibles las que las instituciones formales y las gestiones universitarias convierten en requisitos indispensables para legitimar las contrataciones frente al entorno. Sin embargo, la evidencia empírica permite interpretar que la habilitación no opera como una acumulación lineal y descontextualizada de méritos. Por el contrario, se construye como un proceso situado: su valor fluctúa en interacción constante con las transformaciones del mercado académico, las redes de apoyo y las políticas de deshomologación que reorientan continuamente qué cuenta como un "mérito válido" para la organización.

El mapa de códigos de la Figura 12 sintetiza esta complejidad estructural: la obtención de grados y la producción científica aparecen fuertemente entrelazadas con las redes de apoyo académico (código emergente) y con los programas de estímulos salariales. El análisis sugiere que el capital simbólico de la habilitación adquiere mayor eficacia resolutoria cuando se articula con estructuras de oportunidad concretas dictadas por la gestión, tales como concursos de oposición o convocatorias de basificación. Es decir, las narrativas anticipan que un mismo portafolio de credenciales genera efectos distintos dependiendo de si la trayectoria del sujeto se inserta en las dinámicas de clausura de un mercado endogámico o en la competencia exógama de un mercado abierto, así como de la posición previa que ocupe frente a la tribu académica.

**Figura 12. Mapa de códigos sobre habilitación académica.**



Fuente: Elaboración propia basada en los códigos y redes generados en ATLAS.ti v26.

#### 4.3.1 Obtención de credenciales: trayectorias exógenas y lógicas de retención

Desde la teoría de las profesiones académicas, los grados de licenciatura, maestría y doctorado constituyen el núcleo formal de la habilitación: definen quién es “elegible” para competir en el mercado (DiMaggio & Powell, 1983; Altbach et al., 2009). La evidencia obtenida sugiere que tanto el IPN como la UACM exigen ciertos niveles de titulación para el ingreso definitivo, pero administran estas credenciales de manera diferenciada y estratificada.

En la UACM, las narrativas permiten observar una lógica tendiente al mercado abierto. La mayoría de las trayectorias de las y los informantes se construyen en otras universidades consolidadas (UNAM, Mora, CIESAS, entre otras), y solo en años recientes el doctorado se ha posicionado como un requisito de facto para acceder a una plaza de tiempo indeterminado. Cuatro informantes ingresaron originalmente con grado de licenciatura y, en un caso, maestría; sin embargo, las convocatorias actuales elevan el umbral exigiendo doctorado y producción. U-01 representa el arquetipo de esta trayectoria exógena: licenciatura en la UNAM, maestría en el Instituto Mora, doctorado en el CIESAS y posterior inserción en la UACM primero por horas y, tras un periodo de socialización, de tiempo indeterminado. En este perfil, la habilitación se completa fuera de la organización y se “importa” para competir en concursos públicos, acorde con la dinámica del mercado académico abierto (Musselin, 2003; Rondero, 2002).

En el IPN, la configuración se presenta de forma dual. En el nivel de posgrado, el acceso exhibe similitudes con el patrón de la UACM: el doctorado y el posdoctorado operan como credenciales prácticamente indispensables, estrechamente ligadas a la pertenencia al SNII. I-05, por ejemplo, realiza su trayectoria formal (licenciatura a doctorado) en la UNAM, y su incorporación al IPN se produce tras una estancia posdoctoral en la propia universidad. Su transición de investigador posdoctoral a profesor interino sugiere que, en este segmento, el mercado es simultáneamente abierto (importación de grados) y relacional —dependiente de redes internas construidas durante la estancia—.

En contraste, en el nivel de licenciatura del IPN, la relación entre grado y estabilidad exhibe un modelo escalafonario donde el nivel de estudios es más laxo. Resulta posible obtener una categoría de Asociado A o avanzar en la carrera con licenciatura o maestría, sin doctorado. I-06, por ejemplo, cuenta con maestría, posee tiempo indeterminado de medio tiempo más horas interinas, y describe un horizonte de consolidación que no pasa necesariamente por el doctorado, sino por la acumulación de antigüedad y la compactación de horas. En su trayectoria, la habilitación formal avanza en paralelo a la inserción en el mercado docente: la maestría se cursa teniendo ya una base parcial, y la expectativa del tiempo completo se proyecta tras décadas de trabajo interino más que por un salto súbito ligado a un nuevo grado de estudios.

Este patrón de habilitación simultánea a la inserción aparece en otras narrativas. U-03 combina contratos temporales en la UACM con el último año de doctorado, anticipando que, en un futuro

concurso por la definitividad, su experiencia previa en la universidad se sumará al grado. I-04 cursa maestría y planea el doctorado, pero prioriza la basificación de sus horas interinas en el IPN como condición previa para cualquier proyecto académico a largo plazo —basificarse antes de realizar el doctorado—. En estos escenarios, el mercado docente temporal funciona como un mecanismo de espera y protección mientras se construyen las credenciales formales.

En generaciones fundadoras, la secuencia solía invertirse: primero se consolidaba una base parcial y más tarde se elevaba la titulación, a menudo bajo la presión de la propia organización. I-02 ingresa al IPN con licenciatura y horas de tiempo indeterminado, y solo después cursa la maestría para aspirar a la categoría de Titular C, lo que ilustra el modelo de profesionalización gradual (Clark, 1991). I-03 entra con licenciatura y estabiliza su posición, remitiendo a un periodo en el que la experiencia y la socialización interna poseían mayor peso resolutorio que las credenciales formales de posgrado. En la UACM se observan trayectorias análogas: U-05, U-06 y U-02 ingresan durante la constitución de la universidad con grados menores. Posteriormente, ante las exigencias de evaluación de sus propios posgrados, U-05 es presionada para concluir el doctorado y U-06 cursa actualmente uno. U-04 se mantiene con maestría y tiempo completo sin incentivos para doctorarse, dado que la estructura organizacional carece de un escalafón adicional que le motive.

A modo de síntesis comparativa, el análisis de la obtención de credenciales permite sostener que la habilitación académica no es un atributo universal, sino un constructo supeditado a la *configuración universitaria*. Los hallazgos revelan dos patrones contrapuestos: en la UACM contemporánea y en el posgrado del IPN, la habilitación opera bajo una lógica de mercado abierto, exógeno, donde el doctorado es el filtro indispensable dictado por la gobernanza estatal y respetado por las IES. En contraste, en el nivel de licenciatura del IPN persiste una lógica endogámica que valora la experiencia y la antigüedad, en la UACM los ingresos fundacionales de la UACM fueron más relacionados con redes de apoyo (información); en ambos casos la obtención de grados se convirtió en un proceso gradual, muchas veces realizado después de la estabilización contractual. Esta coexistencia de lógicas demuestra que el valor de una credencial depende intrínsecamente del nivel educativo, la temporalidad del ingreso y el tipo de mercado que la gestión y la tribu hayan instaurado para regular el acceso a la definitividad.

#### 4.3.2 Producción de investigación y diversificación de los medios de difusión científica

En la lógica del mercado académico, la producción de investigación constituye el componente de la habilitación que transforma los grados formales en un capital simbólico visible (Bourdieu, 1984; Whitley, 2012). No obstante, los testimonios sugieren que la definición de “capital legítimo” depende de los arreglos institucionales de cada organización universitaria: mientras las agencias estatales (gobernanza) privilegian artículos indexados, las organizaciones universitarias (tribus) valoran también productos de divulgación y participación colegiada (Altbach et al., 2009; Buendía et al., 2020). El análisis de los datos permite observar cómo estas distintas formas de producción se capitalizan de manera diferenciada.

El caso de U-01 ejemplifica un patrón de habilitación enfocado en la investigación. Su trayectoria —vinculada a instituciones como el COLMEX y el CIESAS— se articula en torno a una línea temática especializada (género, disidencias, migración) que le permite insertarse en comunidades disciplinares específicas. Desde la perspectiva de Becher (1989), esta especialización favorece la integración a tribus académicas con criterios propios de legitimidad, donde la producción constituye un capital reconocido por pares. En un mercado abierto como el de la UACM, este tipo de perfil —con publicaciones arbitradas y participación en redes— parece ajustarse con relativa fluidez a las expectativas formales de las convocatorias para tiempo indeterminado.

Sin embargo, las narrativas dejan ver que las academias receptoras distan del modelo “puro” de tribus disciplinares descrito por Becher. En la UACM y en el IPN predominan cuerpos colegiados multidisciplinarios, donde especialistas en campos diversos convergen en la docencia de un mismo plan de estudios. Esta hibridación disciplinar sugiere que las tipologías de Becher —*duras puras*, *blandas puras*, *duras aplicadas*, y *blandas aplicadas*— requieren ser matizadas para contextos donde el mercado académico demanda perfiles capaces de transitar entre distintas comunidades epistémicas, sin perder el anclaje enfocado a la enseñanza y el trabajo colegiado.

Otra dimensión relevante es la vinculación de la investigación con espacios no universitarios. U-01 relata su paso por organizaciones no gubernamentales —donde desarrolló investigación aplicada en torno a políticas públicas y problemáticas sociales—. Desde el marco de las reglas del juego (North, 1993), estas experiencias indican que la habilitación investigadora se produce en un campo

organizacional más amplio: los sujetos atraviesan ONG y centros de investigación acumulando un capital profesional que se vuelve estratégicamente útil cuando las convocatorias universitarias deciden valorar la vinculación social. El giro de U-01 hacia temas de pueblos indígenas y TIC ilustra, además, cómo la elección temática de las y los aspirantes puede orientarse parcialmente por agendas de legitimidad global (Altbach et al., 2009) sin abandonar las preocupaciones locales.

En contraste, trayectorias como la de U-06 ponen de relieve la tensión entre las instituciones formales de evaluación estatal y las prácticas históricas de producción de la tribu. Su producción se concentra en la divulgación y participación en foros universitarios, formatos con alto impacto en la organización local pero con bajo reconocimiento en los estándares globales de indexación. Bajo el prisma de Meyer y Rowan (1977), este desfase ilustra un desacoplamiento: mientras la IES se alinea formalmente al mito racionalizado de la productividad indexada para dialogar con el Estado, una parte significativa de la socialización y habilitación académica de su personal se desarrolla en circuitos de difusión periféricos. Algo semejante ocurre con U-05, cuya experiencia en la UNAM se dio en estructuras donde los productos colectivos no siempre se traducen en un capital curricular fácilmente medible por las métricas contemporáneas de contratación.

A modo de sumario comparativo, la evidencia sugiere que la producción de investigación opera como un campo de disputa institucional dentro de la *configuración universitaria*. El valor de la productividad no es absoluto, sino que se negocia entre dos regímenes: el del Estado evaluador, que presiona mediante isomorfismo coercitivo hacia la indexación —favoreciendo perfiles exógenos en mercados abiertos, como ilustra U-01—, y el de las tribus académicas locales —IPN y licenciatura de la UACM—, que intentan validar la divulgación, la docencia y la intervención institucional como méritos legítimos para la definitividad. En consecuencia, el análisis permite sostener que la habilitación investigadora no se reduce a un conteo métrico de artículos únicamente en revistas indexadas, sino a la capacidad de la organización para traducir —y a veces resistir— esas exigencias globales frente a las necesidades de las tribus y la gestión al momento de seleccionar a su personal definitivo.

#### 4.3.3 Efectos de los programas de deshomologación y estímulos salariales

El análisis de las narrativas sugiere que las políticas de deshomologación salarial y los programas de estímulos —particularmente el SNII— no solo alteran la estructura de ingresos del profesorado, sino que reordenan la jerarquía de los méritos que componen la habilitación (Acosta, 2002; Ibarra, 1991, 1994). Desde el neoinstitucionalismo, estos dispositivos pueden interpretarse como instituciones formales del Estado evaluador que introducen un sistema paralelo de recompensas, orientado a promover un tipo específico de productividad (investigación indexada). Esta presión externa entra frecuentemente en tensión con los arreglos internos de las universidades y las tribus académicas, en particular allí donde se había intentado preservar la igualdad salarial y la centralidad de la docencia.

El caso de la UACM ilustra nítidamente esta fricción. U-05 expone que, para un sector de la planta académica, la pertenencia al SNII se percibe casi como una traición al *ethos* fundacional: “hay profesores que dicen: ‘Ay, no, esos que son SNI’. Como si estuvieran traicionando al modelo de la universidad (...) Se supone que a todos nos iban a pagar lo mismo, nadie estímulos, nada, para que (...) nadie descuide a sus estudiantes”. Este testimonio permite interpretar una colisión frontal entre dos lógicas institucionales: la gobernanza del Estado, que impulsa la diferenciación salarial basada en indicadores individuales, y el diseño organizacional de la tribu académica, que buscaba evitar la competencia interna para proteger la función docente.

Bajo los postulados de DiMaggio y Powell (1983), el SNII actúa simultáneamente como un mecanismo coercitivo —al vincular recursos y prestigio al cumplimiento de sus métricas— y normativo —al fijar un estándar de excelencia—. Al interior de la UACM, sin embargo, esta norma externa es reinterpretada y resistida. Como se analizó previamente, mientras la gestión del posgrado se ve obligada a incorporar integrantes del SNII para retener becas, en la licenciatura la tribu mantiene una fuerte desconfianza hacia los incentivos. El resultado es un “doble estándar” institucional: el SNII es un recurso habilitante para sostener ciertos programas ante el Estado, pero resulta como criterio de pertenencia a la tribu académica de base.

Una segunda tensión se produce en la interacción entre el mercado académico abierto y estos programas de estímulos. U-05 relata cómo algunos perfiles intentan ingresar a la UACM

únicamente para satisfacer el requisito del SNII relativo a impartir docencia en una IES pública: “...con que tengas una clase te la pagan (...) nos hemos dado cuenta en la convocatoria, en la dictaminación. Se les nota y no los hemos aceptado”. Desde la sociología de la profesión académica, esta dinámica ilustra las tácticas de supervivencia en un mercado segmentado: el SNII reconoce formalmente la docencia, pero lo hace como un mero trámite, sin evaluar el compromiso con el proyecto organizacional o la intensidad del acompañamiento estudiantil.

En este sentido, el actuar de las comisiones dictaminadoras de la UACM puede leerse como una estrategia de clausura organizacional defensiva (Rondero, 2002; Musselin, 2003). La tribu académica —erigida como guardián de la puerta— no solo coteja currículos, sino que filtra a quienes percibe como “usuarios oportunistas” del mercado docente. Al bloquear el ingreso de estos perfiles a la etapa de tiempo determinado, la academia restringe sus posibilidades de competir, en el futuro, por plazas definitivas. Así, la organización intenta preservar sus reglas informales centradas en la docencia intensiva frente a las presiones homogeneizadoras del Estado evaluador.

En síntesis, la evidencia permite nutrir que la introducción de programas de estímulos reconfigura drásticamente qué elementos de la *habilitación académica* adquieren valor dentro de la *configuración universitaria*. Mientras la investigación indexada gana centralidad como moneda de cambio para el Estado, la docencia y la tutoría se defienden desde las tribus académicas locales. El IPN y la UACM procesan esta fricción de manera distinta: el IPN tiende a asimilar progresivamente estas métricas en sus criterios de basificación formal y posgrado, con lo cual integra el isomorfismo a su gestión; por el contrario, las tribus de la UACM desarrollan mecanismos de resistencia y filtraje en sus concursos para proteger el trabajo colectivo. En ambas realidades, los estímulos no “arruinan” linealmente la habilitación, pero obligan al sujeto académico a navegar entre dos regímenes de valor frecuentemente contradictorios: el de la política estatal y el de su propia tribu disciplinar.

#### 4.3.4 Profesionalización y formación pedagógica

La formación pedagógica y didáctica constituye la dimensión de la habilitación orientada al “cómo enseñar”, situándose en la frontera exacta entre el saber disciplinar y el saber profesional (Terhart,

1987). Desde el enfoque institucional, esta dimensión permite rastrear el tránsito de una docencia basada históricamente en la intuición y el “oficio aprendido en la práctica” hacia formas de profesionalización reguladas y, en gran medida, estandarizadas por las gestiones universitarias bajo la influencia del Estado evaluador.

En el caso del IPN, las narrativas de I-02 e I-03 permiten observar claramente este desplazamiento. En una primera etapa organizativa, la formación docente operaba como un circuito de cursos de didáctica voluntarios, donde el profesorado acudía movido por inquietudes personales. Posteriormente, la gestión institucional integró estos cursos como un requisito explícito e ineludible para la basificación y la promoción escalafonaria: “¿Te quieres promover? Debes de tener este rubro. ¿Quieres basificar más horas? Te piden esto” (I-03). En términos neoinstitucionales, esta transición ilustra el paso de una institución informal —la cultura voluntaria de formación— a una institución formal y punitiva que convierte la capacidad pedagógica en un rubro administrativamente evaluable (North, 1993; Scott, 2005). Con ello, el IPN se alinea operativamente con los criterios dictados por el Estado (Ibarra, 2001).

Simultáneamente, las experiencias de I-03 e I-04 sugieren que la profesionalización ha dejado de limitarse al ejercicio empírico para incorporar deliberadamente paradigmas teóricos y competencias tecnológicas. I-03 relata: “...me tuve que meter a estudiar para entender ese proceso de enseñanza-aprendizaje, (...) sobre todo el aprendizaje significativo”. Por su parte, I-04, formado en una universidad privada, menciona la exigencia de cursos sobre trato al alumnado, lenguaje neutro, plataformas virtuales y sistemas antiplagio. Este andamiaje de requerimientos ilustra la consolidación de la *burocracia profesional* (Mintzberg, 1988): la gestión universitaria define estándares de desempeño pedagógico que el individuo debe internalizar para legitimar su pertenencia al cuerpo académico.

En la práctica del mercado laboral, estas credenciales didácticas se transforman en capital transferible entre organizaciones. I-04 capitaliza certificaciones en metodologías especializadas — inteligencia artificial, *machine learning*, Python— obtenidas en el sector privado para fortalecer su perfil de interino en el IPN, e importa esas herramientas que no surgieron de la propia academia. Este movimiento sugiere que el mercado académico no solo tasa grados y publicaciones, sino que valora competencias tecnológicas que, aunque raramente explicitadas en las convocatorias

oficiales de ingreso, logran influir en las percepciones cualitativas durante las evaluaciones de las tribus académicas.

De manera paralela, la evidencia indica que en el IPN y la UACM coexisten dispositivos formales administrados por la gestión con estrategias individuales de autoformación. I-06 y U-04 refieren la existencia de programas institucionales —como la maestría con beca PIFI en el IPN o el Programa Galatea en la UACM—; sin embargo, ambas subrayan también la búsqueda autónoma de talleres: “...yo personalmente buscaba cursos en línea, alguna capacitación docente de manera autónoma” (U-04). Desde la óptica institucional, esta dualidad perfila a la habilitación pedagógica como un campo híbrido, donde la norma coercitiva de la IES se cruza con la agencia del sujeto para diversificar su currículo.

El análisis de la formación pedagógica permite observar cómo el IPN y la UACM integran esta faceta de la *habilitación académica* bajo lógicas procedimentales marcadamente distintas. En la UACM, la dimensión didáctica se entrelaza orgánicamente con el modelo educativo: la capacidad pedagógica es evaluada directamente por la tribu y la gestión a través de la entrevista y la “clase muestra”, operan como un filtro cualitativo directo e inmediato para concursar por el ingreso definitivo en su mercado abierto. En contraste, en el mercado endogámico del IPN, la evaluación colegiada de la capacidad pedagógica —clase muestra en el concurso de oposición— opera estrictamente como el filtro de entrada inicial para obtener el interinato. El tránsito posterior hacia el tiempo indeterminado suele producirse por una “compactación” o basificación administrativa de horas que ya no exige un nuevo concurso de oposición de cátedra. En este sentido, en el umbral exacto de la definitividad, el IPN asimila la actualización pedagógica predominantemente como un requisito burocrático —acumulación de constancias para el tabulador—, más que como una reevaluación colegiada del desempeño en el aula. Esta divergencia permite interpretar que un mismo filtro adquiere temporalidades y pesos opuestos dependiendo de las *reglas de juego* establecidas por cada organización universitaria y filtradas por las tribus académicas.

#### *4.3.5 Función del capital social y las redes académicas en la habilitación*

Desde la sociología de las profesiones y el enfoque de capital social, las redes de apoyo — amistades, tutores, colegas, exprofesores— forman parte constitutiva de la habilitación, en tanto median el acceso efectivo a oportunidades de docencia, investigación y plazas (Bourdieu, 1984; Chiappa, 2023). Estas redes no sustituyen a las credenciales formales, pero operan como mecanismos tácticos que conectan dichas credenciales con posiciones concretas en el mercado académico y docente; configurando lógicas que DiMaggio y Powell (1999) conceptualizan bajo la noción de homofilia y reproducción de la gerencia.

Las narrativas agrupadas en este código sugieren un patrón recurrente: en la mayoría de los casos, el ingreso al mercado docente y académico no se produce inicialmente a través de convocatorias impersonales, sino mediante invitaciones y avisos selectivos. I-02 señala que un amigo le informó de la posibilidad de dar clases cuando aún cursaba el tercer semestre de la licenciatura. I-04 narra que su primera contratación en una IES privada llegó por medio de una amiga que le comunicó la vacante “cuando nadie lo contrataba”; más tarde, su acercamiento al IPN se inicia con una conversación casual con un académico, que queda “como hilito” para una futura vinculación. I-06 refiere que, tras concluir la maestría, fueron antiguos profesores quienes la invitaron a impartir docencia en licenciatura, hasta ajustan el horario de sus clases para que no se empalmen con su trabajo como ingeniera civil. En todos estos trayectos, la evidencia permite interpretar que las redes actúan como el primer filtro de acceso al mercado interno de las organizaciones, incluso cuando formalmente se trata de plazas de asignatura o interinato.

Las experiencias de U-01 y U-05 permiten observar el mismo fenómeno en una clave más compleja. U-01 ingresa primero como asistente de investigación de una académica extranjera gracias a un contacto proporcionado por terceros; simultáneamente, se apoya en redes feministas para conseguir teléfonos, recomendaciones y acceso a informantes. Más tarde, su ingreso al COLMEX y a otros espacios de formación se apuntala en cartas de recomendación de profesores con quienes ha construido relaciones profesionales y de confianza. El informante reconoce este entramado como capital social y subraya que, a diferencia de colegas que provenían de familias académicas, la universidad le funcionó como un espacio de movilidad social al ofrecerle esa posibilidad de tejer vínculos.

En la biografía de U-05, la figura del profesor adjunto en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM opera como eslabón decisivo. Su antecesor adjunto, al marcharse a estudiar una maestría en España, la propone como sustituta ante una investigadora del IIS-UNAM. La selección se basa tanto en su desempeño previo como en la confianza personal, lo cual ilustra que las evaluaciones locales dependen frecuentemente de observaciones situadas y de juicios subjetivos de idoneidad. Años después, durante la maestría, su directora de tesis es quien le avisa de una convocatoria en la UACM para una plaza de radio, cerrando un ciclo en el que las relaciones forjadas desde la licenciatura se convierten en llaves de acceso a los mercados docentes y académicos.

Al contrastar estas trayectorias institucionales, el análisis sugiere que, incluso en contextos donde las normativas dictan la apertura de concursos públicos, las oportunidades reales de “estar en la fila” para una futura definitividad se distribuyen de manera asimétrica dependiendo del capital social acumulado. Las redes no solo informan sobre las vacantes, sino que legitiman anticipadamente a las y los aspirantes, recomendándolos como confiables ante los *gatekeepers* que ostentan la capacidad de reclutar. De este modo, el peso de la red social opera de manera distinta en cada organización: en el IPN, facilita la inserción al interinato y el cobijo de la tribu para transitar el lento escalafón endogámico; en la UACM, este capital provee las credenciales y el prestigio exógeno necesarios para competir con ventaja en su mercado abierto. En consecuencia, la habilitación académica trasciende la mera acumulación de títulos para englobar la posición relacional del individuo, un factor que tiende a reproducir jerarquías y homogeneidades en la composición del profesorado definitivo (Musselin, 2003; Lee y Larremore, 2021).

#### *4.3.6 Actividades de difusión cultural y gestión académica*

Las actividades de difusión cultural y de gestión académica amplían el campo de la habilitación al incorporar competencias vinculadas con la organización de eventos, la circulación social del conocimiento y la coordinación de proyectos. En la literatura sociológica, estas funciones han sido concebidas como parte de la tercera misión universitaria y como componentes del perfil integral

de las y los académicos, especialmente en burocracias profesionales donde la docencia, la investigación y la gestión se entrelazan indisolublemente (Clark, 1991; Meyer y Ramírez, 2010).

Aunque no la totalidad de informantes enfatiza esta dimensión, los casos de I-04 e I-05 en el IPN permiten observar cómo la experiencia en difusión y gestión se convierte en un recurso táctico para competir por plazas y posiciones de poder. I-04 describe su papel en la coordinación de ferias empresariales y congresos, tareas que implican planificación, negociación con actores externos, logística y manejo de equipos. Si bien estas actividades no se relacionan directamente con la enseñanza en el aula, en las reglas informales de la organización fortalecen un perfil “completo” que combina docencia con capacidad organizativa. La asignación reiterada de este evento a I-04 sugiere una paulatina acumulación de confianza y capital social interno por parte de la gestión, un activo que puede incidir favorablemente en futuros procesos de evaluación y promoción, aun cuando su peso no siempre quede transparentado en las métricas cuantitativas.

Por su parte, I-05 presenta una trayectoria que articula gestión extraacadémica y habilitación universitaria. Antes de ingresar al IPN, trabajó durante ocho años en áreas de planeación presupuestal y secretaría técnica en gobiernos municipales. Desde la teoría organizacional, esta experiencia configura un tipo de capital que facilita el puente entre teoría y práctica: su desempeño como profesor y, posteriormente, como coordinador de posgrado, se nutre de habilidades adquiridas en otros campos organizacionales (Hall, 1983; North, 1993). Se puede interpretar que la organización reconoció este trasfondo de gestión como un activo para dirigir programas complejos, lo que facilita su ingreso como profesor interino en 2019. Su ingreso por horas derivó, en apenas tres años, en un tiempo completo indeterminado y en una alta responsabilidad de coordinación.

El abordaje de esta última dimensión ilustra cómo los elementos periféricos de la habilitación se integran a la disputa por el ingreso definitivo. La evidencia sugiere que tanto el IPN como la UACM no se limitan a tasar mecánicamente grados y artículos; por el contrario, integran las experiencias de coordinación y vinculación como componentes cualitativos de la elegibilidad. Sin embargo, su instrumentalización diverge según la estructura local: en el IPN, solamente en el nivel de posgrado, asumir cargas de gestión ayudó a acelerar la movilidad ascendente y la definitividad dentro de su mercado endogámico, pues con ello se afianza la lealtad entre el sujeto y la administración; a nivel licenciatura el aceptar una carga de gestión imposibilita la realización de

actividades evaluables en la basificación. En la UACM, si bien la gestión administrativa no garantiza escalafón por diseño, las actividades de difusión y vinculación sociocultural operan como un capital altamente valorado por la tribu durante la dictaminación, al demostrar congruencia con el proyecto social de la universidad. En ambos escenarios, este capital organizativo suele funcionar como un indicador velado de liderazgo que las comisiones dictaminadoras utilizan para decantar la balanza en la selección final.

#### **4.4 Etapas y dinámicas de la socialización profesional**

Como se expuso en el abordaje de la habilitación, la acumulación de credenciales formales opera como un recurso necesario, pero analíticamente insuficiente para decantar el acceso a la estabilidad laboral. Para transmutarse en un ingreso definitivo, el portafolio curricular debe articularse con una profunda adaptación sociocultural al entorno organizativo. Esta dimensión remite a la *socialización profesional*, entendida como el proceso mediante el cual las y los actores asimilan empíricamente el oficio de “profesores-investigadores” al interior de contextos concretos dominados por las tribus académicas (Becher, 1989; Grediaga, 1999).

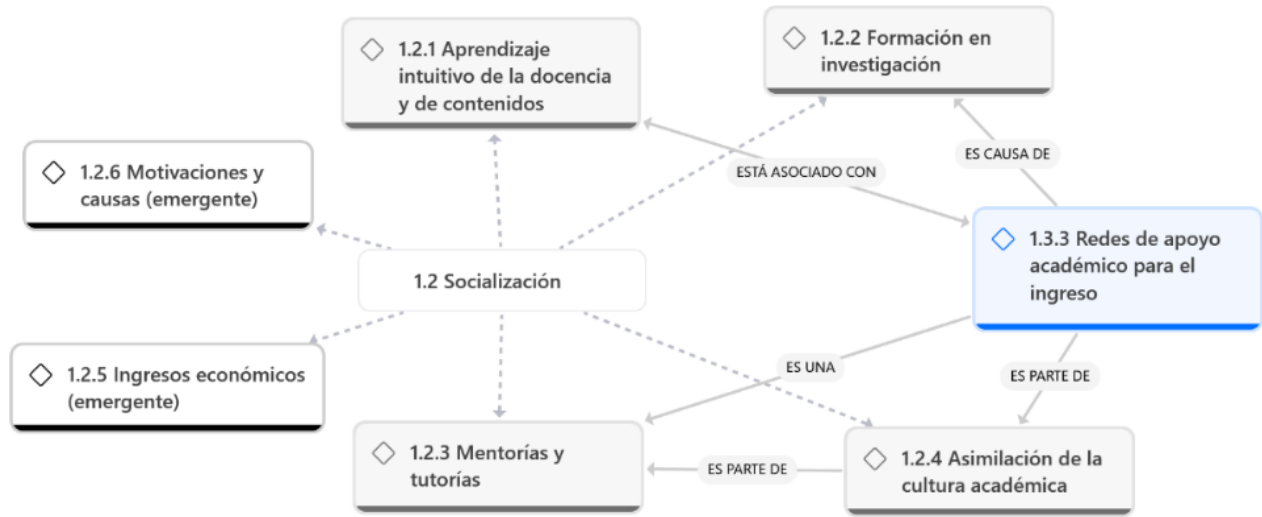
A diferencia de la habilitación —circunscrita al registro cuantificable de títulos y certificaciones exigidos por la gobernanza estatal—, la socialización profesional atañe a la incorporación paulatina de códigos culturales, instituciones informales, estilos de trabajo y jerarquías de prestigio que fungen como los verdaderos criterios de reconocimiento interno. Desde el neoinstitucionalismo, este proceso se ubica en la zona de fricción entre las instituciones formales —estatutos y programas de formación dictados por la gestión universitaria— y las reglas tácitas (códigos de trato y rituales de evaluación impuestos por los pares), las cuales moldean el comportamiento legítimo en las organizaciones (March y Olsen, 1997; Scott, 2005). La socialización profesional constituye, desde una interpretación posible de North (1993), el mecanismo inmaterial a través del cual los jugadores aprenden a leer y utilizar las *reglas del juego* vigentes para sobrevivir en mercados endogámicos o abiertos (Clark, 1986; Musselin, 2001).

Es precisamente en esta dimensión donde se produce un empalme analítico ineludible con los hallazgos previos: el capital social y las redes de recomendación no constituyen ventajas azarosas ni gratuitas, sino la “recompensa” operativa de una socialización profesional exitosa. Las narrativas sugieren que las tribus académicas y sus miembros consolidados —actuando como *gatekeepers*— resguardan celosamente su prestigio y rara vez extienden recomendaciones o filtran información privilegiada basándose únicamente en credenciales cuantitativas. Exigen, como condición previa, que la o el aspirante asimile el *habitus* disciplinar y demuestre su valía en la práctica. Solo cuando el sujeto aprueba este rito de inmersión y convence a sus pares, se activa la red de confianza que le abre las puertas para “estar en la fila” del mercado académico (Becher, 1989)

Las evidencias recopiladas permiten observar que esta socialización no sigue trayectorias homogéneas ni lineales. Se construye por capas, en múltiples espacios: becas de investigación, ayudantías, profesorados adjuntos, cursos ocasionales de pedagogía, participación periférica en academias, trabajo de campo, ONG, entre otros. Esta heterogeneidad permite interpretar que la profesión académica se aprende, en buena medida, por imitación y práctica situada: reproduciendo modelos docentes, ejecutando tareas delegadas por académicos superiores y negociando constantemente con las jerarquías disciplinares y administrativas (Mintzberg, 1988; Lee y Larremore, 2021).

Al mismo tiempo, la socialización está atravesada por tensiones entre los modelos pedagógicos que algunas universidades intentan impulsar —como en la UACM centrados en didácticas activas, horizontales y críticas— y culturas organizacionales más tradicionales, basadas en la cátedra expositiva y la centralidad del experto —como en el IPN— (Brand, 2000; Terhart, 1987). En este apartado se analizan estas experiencias a partir de seis códigos: aprendizaje intuitivo de la docencia y contenidos, formación en investigación, mentorías y tutorías, asimilación de la cultura académica, ingresos económicos (emergente) y motivaciones y causas (emergente). El mapa de redes de la Figura 13 muestra que la asimilación de la cultura académica y la formación en investigación ocupan posiciones centrales, fuertemente conectadas con las redes de apoyo. Esto indica que el dominio de los contenidos y la interiorización del *habitus* académico son indisociables de la integración social a la tribu académica, condición clave para aspirar al ingreso definitivo ya sea en la universidad de formación o en otra IES.

**Figura 13. Mapa de códigos sobre socialización académica.**



Fuente: Elaboración propia basada en los códigos y redes generados en ATLAS.ti v26.

#### 4.4.1 Apropiación empírica de la práctica docente

Una primera etapa de socialización identificada en la mayoría de las trayectorias es la apropiación empírica de la docencia: el oficio se asimila enseñando, sin la mediación sistemática de una formación pedagógica formal estructurada. Las narrativas de las y los informantes, tanto en sus empleos en IES públicas como privadas, sugieren que en sus inicios recibieron grupos y contenidos con orientaciones mínimas por parte de la gestión universitaria —“este es el tema, arréglatelas” (I-04)— y que su práctica se sostuvo inicialmente en la improvisación, el ensayo-error y el recurso a sus conocimientos disciplinares previos.

El caso de I-04 ilustra esta dinámica. Su tránsito docente abarca desde asignaturas tan disímiles como Matemáticas Financieras hasta Informática Administrativa, apoyado en la elaboración de talleres y programas de estudio a partir de tutoriales y modelos previos. Al reflexionar sobre sus inicios, antes de cursar la maestría en la UAM-Iztapalapa, sintetiza así su estrategia:

“Mi estrategia fue imitar a mis maestros. Era exactamente lo mismo: preparar la clase, la clase expositiva, la realización de prácticas (...) Pero no había como algo más. Después de eso, ya cuando llegué aquí a esta universidad y tomé estos cursos, fue cuando me di cuenta de que pues es otra cosa. O sea, es otra área que tienes que estudiar aparte de tu especialidad técnica” (I-04).

Esta reflexión permite interpretar que la docencia no opera como una simple extensión del dominio disciplinar, sino como una especialidad técnica que requiere estudio deliberado. U-01 y U-05 describen procesos semejantes desde su posición como profesores adjuntos en la UNAM: comienzan con intervenciones marginales asignadas por la tribu académica —revisar tareas, apoyar en prácticas—, para luego sustituir ocasionalmente a la o el profesor titular y, finalmente, asumir grupos propios. La comprensión de los contenidos se construye al articularlos con experiencias de trabajo de campo o investigación aplicada. Este patrón coincide con lo documentado por Brand (2000), Cruz (2003) y Segura (2008): la transición de profesionista a docente universitario se produce, mayoritariamente, sin una *habilitación* didáctica sistemática, apoyada en aprendizajes tácitos que solo en retrospectiva son objeto de problematización crítica.

Resulta fundamental subrayar que este aprendizaje intuitivo no es solitario ni neutro: está profundamente mediatizado por los referentes internos de las tribus académicas (Becher, 1989). U-01 indica que “la mayoría empezamos a dar clases imitando lo mejor que tenían los profesores a los que admirábamos”. Esa imitación no solo reproduce técnicas expositivas, sino que transfiere el *habitus* disciplinar: estilos de relación con el estudiantado —horizontalidad o verticalidad—, tonos de comunicación afectivo y formas de ejercer la autoridad en el aula. U-02, influida por un académico fundador en el campo de Educación Química, relata cómo se distanció de la cátedra clásica para buscar formas alternativas de enseñar Matemáticas, para enfatizar el vínculo con el alumnado. Estos procesos indican que la socialización transmite un “así se enseña aquí”, amalgamando tradiciones puramente disciplinares con las culturas pedagógicas locales de la organización. En las palabras de Gerholm de 1985 referido por Becher (1989):

“...cualquier persona que ingrese a un nuevo grupo con la intención de convertirse en un miembro competente hecho y derecho, debe aprender a cumplir con sus normas culturales fundamentales. Esto se aplica también a los departamentos académicos. A fin de funcionar con soltura entre profesores, compañeros y secretarios, el alumno necesita una cantidad considerable de conocimientos prácticos, que, en su mayoría, adquirirá lentamente a través de la interacción con los demás y sin que nadie haga un esfuerzo deliberado para enseñarle al recién llegado las reglas del juego. Sin embargo, no cumplir con estas normas implícitas afectará la posición del alumno dentro del grupo” (pp.45-46).

No conocer las *reglas del juego* implica la exclusión como fue el caso de la contendiente de I-04. Solo cuando la gestión universitaria interviene con instancias formales de formación —cursos de

la UACM, talleres opcionales del IPN— o cuando se enfrenta un concurso de oposición para la carrera académica, este *habitus* empírico se tematiza y se reconoce la necesidad de una formación pedagógica explícita. Sin embargo, dado que muchos de estos cursos son voluntarios y que el ingreso definitivo exige principalmente una clase muestra, el desempeño en esta prueba depende con frecuencia más de ese aprendizaje no regulado y azaroso alineado a las tribus que de una habilitación didáctica sólida dirigida por la gestión universitaria.

Desde la perspectiva institucional, mientras los mitos racionalizados de calidad del Estado demandan “docentes profesionalizados” (Meyer y Rowan, 1977), la realidad empírica en ambas IES muestra que el mercado docente y académico se sostiene en gran medida mediante una socialización por imitación. La diferencia radica en cómo las IES filtran esta carencia de cara a la definitividad: la UACM utiliza la clase muestra como el mecanismo cualitativo donde la tribu evalúa si ese aprendizaje empírico logró alinearse con su modelo educativo; en el IPN, la evaluación didáctica formal se diluye tras el acceso al interinato inicial —evaluada por la gestión y la tribu—. Esto deja abierta la interrogante analítica sobre cómo evalúan los *gatekeepers* aquello que la institución formal nunca enseñó, sugiriendo que la selección de aspirantes obedece a parámetros de afinidad cultural y reproducciones homosociales más que a criterios pedagógicos estandarizados.

#### *4.4.2 Dinámicas prácticas y jerárquicas en la formación en investigación*

Las narrativas del profesorado permiten observar que la formación en investigación —el otro pilar del oficio académico— se asimila de forma predominantemente práctica, a través de relaciones asimétricas y cadenas de delegación de tareas, más que en dispositivos curriculares de aula. En el IPN, los casos de I-03, I-04 e I-05 ilustran que, aunque la investigación exige el cumplimiento de hitos formales —tesis de grado avaladas por la gestión y las tribus—, el dominio operativo del investigador se forja en los procedimientos cotidianos bajo la estricta supervisión de las jerarquías disciplinares.

I-03 refiere que aprendió a investigar tutelada por un exjefe y director: la jerarquía le indicaba las acciones operativas, ella ejecutaba las búsquedas, el análisis y la redacción, y posteriormente entregaba el trabajo para recibir retroalimentación. I-05 rememora sus años de doctorado, los cuales transcurrieron a la par de consultorías externas donde la investigación funcionaba simultáneamente como práctica profesional y requerimiento académico. Bajo los lentes de Clark (1986) y Mintzberg (1988), estas vivencias ilustran la esencia de la *burocracia profesional*: las tareas investigativas se encadenan en estructuras verticales donde las figuras centrales de la tribu delegan el trabajo operativo al personal en formación. Esta delegación garantiza la reproducción técnica del oficio y la asimilación de la autoridad disciplinar sin necesidad de recurrir constantemente a la capacitación formal alineada a los estándares de la gestión.

En este entramado, la tesis de grado se configura como una institución formal indispensable, pero metodológicamente insuficiente por sí sola. Las y los informantes no describen su “formación en investigación” como el saldo de asignaturas metodológicas aprobadas, sino como un aprendizaje situado dentro de proyectos dirigidos por liderazgos y cuerpos académicos consolidados. Esto cobra particular relevancia en el nivel de licenciatura del IPN, donde la carrera académica se orienta coyunturalmente hacia la docencia masiva, dando lugar a que la investigación quede concentrada y aislada en otros segmentos —posgrados, redes financiadas—.

Trayectorias de la UACM como las de U-01, U-02 y U-05 reproducen este patrón de subordinación formativa: antes de ingresar de forma definitiva, orbitan en la periferia del profesorado ya consolidado. U-01 se formó transitando de becario a asistente en proyectos impulsados por el COLMEX y el Instituto Nacional de Salud Pública, con lo que asimiló metodologías al interior de investigaciones sobre derechos sexuales y política pública. U-05 recorre un itinerario similar en el IIS-UNAM y el IIJ-UNAM: inicia elaborando fichas de lectura, avanza hacia el trabajo de campo y culmina analizando datos en proyectos financiados por agencias estatales (Comisión de Derechos Humanos, Comisión del Agua, PEMEX, CONAPRED).

Desde el enfoque institucional, estos casos muestran que la formación en investigación se da en redes y proyectos que vinculan universidad y Estado, pero a veces desarrollados por las tribus académicas (Altbach et al., 2009; Musselin, 2003): la inserción en proyectos financiados opera como espacio de socialización donde se internalizan estándares de calidad, ritmos de producción,

formatos de reporte y formas de interlocución con agencias públicas. U-02, al reflexionar sobre su doctorado en Enseñanza de la Física, cuestiona precisamente la falta de metacognición y de problematización pedagógica en la formación tradicional, lo que evidencia que la socialización investigadora transmite no solo técnicas, sino también marcos —a veces acríticos— sobre qué problemas son legítimos y cómo deben abordarse.

En este sentido, la formación en investigación emerge como una fase medular de la *socialización profesional* en ambas IES. La evidencia permite sostener que las y los aspirantes asimilan este oficio desde una posición de subordinación operativa, bajo la tutela de las tribus consolidadas que actúan como *gatekeepers* del conocimiento. No obstante, su impacto en la *configuración universitaria* es disímil. En el IPN, este capital de investigación se moviliza principalmente como moneda de cambio para insertarse en el nivel de posgrado o para responder a las métricas del SNII, queda a menudo marginado de los criterios locales de basificación en el nivel de licenciatura. En la UACM, la asimilación del oficio investigador mediante proyectos y redes externas otorga a los candidatos el prestigio y las credenciales formales indispensables para triunfar en su hipercompetitivo mercado abierto. En última instancia, las trayectorias dejan ver que el sujeto académico asimila esta cultura sin tener plena certeza del peso que ostentará frente a las opacas decisiones de la gerencia universitaria y las comisiones de las tribus al momento de disputar una plaza definitiva.

#### *4.4.3 Relaciones tutorales y transmisión de la cultura disciplinaria*

Las narrativas del trabajo de campo sugieren que la *socialización profesional* se articula en gran medida a través de relaciones tutorales prolongadas y marcadamente asimétricas entre académicos y académicas consolidadas y aspirantes. Estas interacciones funcionan como núcleos de transmisión de saberes prácticos, criterios de calidad y códigos culturales que no suelen estar explicitados en los estatutos de la gestión, pero que resultan decisivos para obtener el cobijo o protección de las tribus académicas (Becher, 1989; Grediaga, 1999).

En la trayectoria de U-01, diversas figuras —profesorado, directores y directoras de tesis, empleadores— van ocupando sucesivamente ese lugar de tutela. Son quienes lo instruyen en técnicas concretas —búsquedas bibliográficas, manejo de bases de datos, escritura de informes—, pero también quienes lo incorporan como asistente en sus propios proyectos y, más adelante, lo recomiendan para nuevas oportunidades laborales. En términos de socialización, estas tutorías constituyen “escuelas de investigación” personalizadas: más allá de los seminarios de metodología, es en la interacción cotidiana con estas figuras de autoridad donde el individuo interioriza los criterios implícitos sobre qué cuenta como un buen problema de investigación, un buen dato o un buen texto.

U-05 relata un proceso semejante: transita gradualmente de tareas operativas simples a responsabilidades complejas, siempre bajo la estricta mirada de investigadoras e investigadores que actúan como referentes. Esta progresión permite interpretar cómo la cultura disciplinaria se inculca mediante un acompañamiento intensivo, donde el tutor no solo enseña la técnica, sino que transfiere el *habitus*: ritmos de trabajo, estándares de rigor y posturas frente al campo (Becher, 1989; Whitley, 2012). Bajo esta óptica, la pertenencia a la tribu no se define únicamente por dominar una temática, sino por el prestigio heredado de haber sido formado por figuras de autoridad reconocidas.

El caso de I-04 introduce un matiz organizacional relevante: aun siendo profesor interino en el IPN, ejerce simultáneamente funciones de tutor en seminarios de tesis dentro de una universidad privada. Desde la sociología de las organizaciones, esta doble posición ilustra la porosidad y circulación del *habitus* entre distintos campos institucionales. Las competencias de tutoría que desarrolla en el sector privado fortalecen su perfil cualitativo frente a su academia en el IPN; sin embargo, su estabilidad en la IES pública sigue supeditada a las instituciones formales de la gestión —tiempos de basificación y reglas escalafonarias—, lo que permite ver un desacoplamiento entre sus capacidades prácticas y su estatus contractual.

En la base teórica, estas relaciones tutorales operan como la bisagra exacta entre la *habilitación* y la *socialización*. Por un lado, habilitan: introducen a las y los aspirantes en redes que generan productos tangibles —tesis, artículos, proyectos— que el Estado evaluador demanda. Por otro lado, socializan: establecen jerarquías de reconocimiento —ser “hijo o hija académica” de un

investigador— y filtran el acceso a las plazas. El hecho de que antiguos directores de tesis se conviertan luego en mediadores para conseguir horas de clase confirma su rol fáctico como *gatekeepers* (Chiappa, 2023): actores que controlan los puertos de entrada a la organización en función de una amalgama entre el mérito percibido y la afinidad relacional.

la evidencia permite ver que las dinámicas tutorales inciden profundamente en la *configuración universitaria* al definir las trayectorias con mayores probabilidades de alcanzar el ingreso de tiempo indeterminado. La diferencia estructural entre quienes logran cruzar el umbral y quienes permanecen estancados en la periferia del mercado docente no se explica únicamente por el volumen de credenciales acumuladas (*habilitación*). El contraste empírico sugiere que la densidad de estas relaciones asimétricas influye decisivamente en ambos modelos, aunque con matices: en el IPN, la tutoría de los jerarcas locales otorga el cobijo político indispensable para sobrevivir y compactar horas en su mercado académico; en la UACM, las tutorías exógenas — como en el COLMEX o la UNAM— dotan al aspirante del capital social y las recomendaciones de élite necesarias para triunfar frente a las comisiones dictaminadoras en su hipercompetitivo mercado académico.

#### *4.4.4 Internalización de la normatividad y la cultura organizacional*

El código de asimilación de la cultura académica sugiere que, más allá de la obtención de grados, las y los informantes internalizan un conjunto de reglas, jerarquías y estilos de interacción que definen “cómo se debe ser académico” en cada organización. En términos neoinstitucionales, este fenómeno representa la apropiación combinada de instituciones formales —dictadas por la gestión mediante estatutos y estructuras de planeación— y de instituciones informales —codificadas por la tribu mediante rituales de colaboración y criterios tácitos de legitimidad— (North, 1993; Scott, 2005).

En el IPN, I-01 describe su incorporación progresiva a lo que Mintzberg (1988) denominaría la *burocracia profesional*: participar en el nivel de posgrado exige operar dentro de un denso entramado de órganos de evaluación y planeación con procedimientos rigurosos. Paralelamente,

las narrativas de I-02 e I-03 subrayan una dimensión cultural más restrictiva en la licenciatura: una tradición marcada por rasgos autoritarios y por instituciones formales impuestas desde el exterior —como las acreditaciones del CACEI—, las cuales dictaminan que para enseñar ingeniería es preferible el perfil de un ingeniero por sobre el de un matemático. Estos criterios generan jerarquías internas y exclusiones entre disciplinas, lo cual indica que la cultura organizacional se adapta a las exigencias del entorno evaluador (Becher, 1989).

En este contexto, I-04 —aun siendo interino— refleja una fuerte internalización de los códigos de la tribu: asume que debe vestir de cierto modo, respaldar decisiones colegiadas y distinguirse como ingeniero frente a los arquitectos. Su frase, “entre más tú apoyes a la academia, más ellos te apoyan”, condensa la institución informal de reciprocidad que reconoce la tribu y rige su mercado. El trabajo gratuito o el compromiso en comisiones periféricas funcionan como ritos de iniciación que refuerzan la lealtad; en el mediano plazo, este capital de sumisión incide cualitativamente en la forma en que la tribu valora su continuidad y eventual basificación. Como advierten Musselin (2003) y Rondero (2002), esta cultura de reciprocidad interna es el pilar de los circuitos cerrados, donde la afinidad y la lealtad disciplinar resultan tan determinantes como un título académico.

Por su parte, en la UACM y en los centros donde se formaron sus docentes, la asimilación adopta formas distintas pero igualmente estratificadas. U-01 narra su paso formativo por el COLMEX como un descortés aprendizaje de distinciones: categorías contractuales —becario vs. profesor— traducidas en fronteras espaciales —comedor exclusivo vs. comedor general—, sumadas a una retórica despectiva hacia IES periféricas. Siguiendo a Douglas (1986), estas vivencias ilustran cómo la socialización transmite mapas simbólicos de clasificación que le enseñan al individuo “cuál es su lugar” en la tribu y cómo intervenir cuando se le pide hablar sin transgredir las barreras del prestigio.

Esta experiencia elitista contrasta teóricamente con la cultura fundacional de la UACM, anclada en el rechazo a la estandarización y en la defensa de pedagogías críticas de inspiración freireana —aprendizaje horizontal, sistema modular—. U-02 menciona que en sus inicios existían programas formales (como Galatea) diseñados por la gestión para instruir al profesorado en este modelo. Sin embargo, a medida que la universidad creció, relata una paulatina erosión de estos espacios colegiados y una creciente burocratización que fraccionó el proyecto. Actualmente,

coexisten tribus con visiones opuestas —ingenierías tecnocráticas frente a ciencias sociales críticas—, dando lugar a una organización que, bajo la óptica de Cohen, March y Olsen (1972), se asemeja a una *anarquía organizada* donde habitan culturas disímiles bajo un mismo techo normativo.

U-03 aporta un matiz analítico fundamental desde su posición como profesora temporal en este modelo. Al no estar integrada formalmente a las redes de coordinación de las tribus académicas, experimenta una socialización mutilada. Domina el pilar regulativo del aula —impartir clase y evaluar—, pero permanece excluida de los espacios de deliberación donde se gesta el pilar cultural-cognitivo de la organización (Scott, 2005). Esta "pertenencia incompleta" admite interpretar por qué la temporalidad en mercados abiertos a menudo no decanta en la definitividad: el individuo transita por la IES desgastando su fuerza docente, pero sin los incentivos ni los espacios para anclarse orgánicamente en el proyecto institucional a través del proteccionismo de tribus académicas. Al mismo tiempo, aquellos pocos que logra ingresar a una tribu y comparten sus posiciones políticas tienen mayor posibilidad de ser apoyados para ingresar definitivamente.

Finalmente, U-06 advierte que en la UACM —especialmente en licenciatura— la tribu valora intensamente el “perfil docente” durante la dictaminación de ingreso, prioriza las constancias frente a grupo por encima de la hiperproductividad científica pura. Esta inclinación refleja las tensiones advertidas por Altbach et al. (2009): frente a la asfixia del Estado evaluador, la IES resiste en sus bases enfatizando la docencia como núcleo identitario, mientras cede ante la investigación en sus posgrados para asegurar el financiamiento externo, produciendo visiones encontradas sobre lo que constituye a una "buena" o "buen" académico.

En conjunto, el análisis de esta dimensión permite observar que la asimilación de la cultura organizacional opera como el peaje final y definitivo en la *configuración universitaria* del ingreso. Los datos evidencian lógicas dispares: en el IPN, la integración progresiva y la lealtad a la tribu fungen como la condición ineludible que garantiza la supervivencia y la eventual basificación de horas por parte de la gestión. En la UACM, a pesar de contar con un proyecto pedagógico que demanda una alta afinidad disidente, su mercado académico competitivo somete al profesorado temporal a una socialización periférica e incompleta. Esta asimetría organizativa ayuda a comprender por qué perfiles habilitados (como I-06, I-04 o U-03) transitan en posiciones

transitorias: aunque dominan operativamente la docencia, la falta de espacios para consolidarse culturalmente ante los *gatekeepers*, o las propias contradicciones del mercado, los mantienen excluidos de la definitividad.

#### *4.4.5 Estrategias de sostenimiento económico previas a la definitividad*

El código emergente de ingresos económicos sugiere que, antes de alcanzar el umbral de una plaza de tiempo indeterminado, la trayectoria académica se sostiene frecuentemente sobre una arquitectura de empleos periféricos, arreglos informales y combinaciones laborales múltiples. Esta configuración biográfica permite observar la precarización estructural descrita por Altbach et al. (2009) y Acosta (2018): la gran mayoría de las y los aspirantes habita durante años una zona gris de la profesión académica, transita entre el mercado docente, el mercado profesional privado y el trabajo administrativo.

I-02 narra que mientras cursaba la licenciatura “vivía de chambitas”, hasta que accede a una plaza administrativa que le otorga cierto grado de estabilidad. I-04 describe una fase inicial de ingresos por honorarios en universidades privadas —pago por hora y sin derechos laborales—, complementada con la impartición de cursos extracurriculares que dependían de la demanda estacional de las organizaciones. Este esquema le llevó a priorizar el pago en efectivo para evadir la intermediación fiscal y preservar la flexibilidad necesaria para sostener otros empleos simultáneos. Por su parte, I-05 enlaza consultorías intermitentes y cargos en la administración pública local antes de lograr consolidar su posición en el IPN.

Estas trayectorias ilustran lo que Clark (1986) conceptualiza como la severa segmentación del mercado: la docencia inicial y la incipiente investigación resultan materialmente insuficientes para sostener el proyecto vital, obligan al individuo a construir un portafolio de nichos laborales —honorarios, plazas administrativas, consultorías— mientras busca, con una baja probabilidad estadística, un anclaje definitivo en la academia. Esto es estrictamente lo que Weber (1919) mencionaba sobre el riesgo que es para las y los eruditos sin recursos económicos someterse a los desafíos de la profesión académica.

En los relatos correspondientes a la UACM (U-01 y U-05), la intermitencia y la informalidad de los ingresos previos aparecen con igual o mayor intensidad. U-01 combina trabajos como asistente de investigación, consultorías independientes sobre género e invitaciones por obra determinada, careciendo de anclajes fijos. U-05 narra una etapa formativa en la que una profesora le remuneraba con montos variados de su propio sueldo por asistencias operativas; posteriormente accede a una beca de CONACYT para tesis de licenciatura, aunque la relación entre dicho recurso y su participación efectiva en los proyectos resultaba ambigua. Desde la perspectiva institucional, estas experiencias indican que la *socialización profesional* transcurre inmersa en una profunda incertidumbre económica (Buendía y Oliver, 2018): el tránsito hacia el tiempo indeterminado no está mediado por una escalera burocrática transparente, sino por el acceso contingente a becas, honorarios y arreglos económicos vinculados al favor o trabajo de la tribu académica.

Analíticamente, este código emergente permite sostener que la *configuración universitaria* en el IPN y la UACM impone un peaje de precariedad casi ineludible. Lejos del mito de la carrera académica como una línea ascendente y predecible, los hallazgos revelan una gestión constante de supervivencia en mercados fragmentados, donde el ingreso definitivo se perfila como un arribo excepcional alcanzado solo por quienes logran alinear su *habilitación* y su *socialización* con ventanas estructurales favorables. Esta vulnerabilidad económica prolongada no es un mero escenario de fondo, sino un filtro institucional en sí mismo: condiciona materialmente la capacidad del sujeto para asumir riesgos —como tolerar interinatos mal remunerados en el IPN o subsistir con contratos de tiempo determinado en la UACM— y, por consiguiente, determina quién posee el margen de resistencia para permanecer en la sala de espera de la definitividad.

#### *4.4.6 Factores que motivan a la inserción profesional y carrera académicas*

El código emergente sobre motivaciones y causas permite interpretar que la decisión de ingresar o permanecer en la docencia universitaria rara vez responde a un proyecto profesional lineal y preconcebido; por el contrario, obedece a una compleja amalgama de oportunidades estructurales, contingencias del mercado, mandatos familiares y procesos graduales de construcción de la

vocación. Desde el análisis de la profesión académica (Clark, 1986; Brunner, 1985; Acosta, 2018), estas decisiones se decodifican como respuestas situadas frente a las ventanas de oportunidad que la gestión y la tribu abren o cierran en momentos coyunturales.

En el IPN, la narrativa de I-02 ilustra un ingreso dictado por la coyuntura: inicia a los 19 años gracias a un reacomodo en la gerencia universitaria que detona una necesidad urgente de personal, abriéndole la puerta como laboratorista con nombramiento administrativo. La inserción no obedece a un plan de carrera científica, sino a la convergencia entre una necesidad institucional — el cambio en las reglas de juego locales— y el imperativo económico personal. Este mecanismo de acceso por coyuntura sugiere lógicas organizacionales donde la expansión de la planta permite ingresos puntuales que, tras cerrarse el ciclo presupuestal del Estado, resultan irrepetibles para las generaciones subsecuentes (Musselin, 2025).

La trayectoria de I-03 introduce la dimensión del género y las políticas de cuidado en la estructuración de la carrera académica. Aunque manifiesta inclinación por la docencia, relata haber dejado “a un ladito el ámbito profesional” para priorizar el cuidado de sus hijos al perder el respaldo de una estancia infantil. El IPN emergió entonces como una organización que le ofrecía márgenes de flexibilidad horaria, aunque no necesariamente las mejores garantías estructurales. Desde esta lente, es posible observar que las decisiones de permanencia en la academia están atravesadas por la división social del cuidado (Berríos, 2007), lo que empuja a ciertas académicas hacia posiciones que permiten conciliar tiempos, frecuentemente a costa de rezagarse en la competencia por las jerarquías de mayor prestigio y salario. A diferencia de otras biografías la universidad le ofrece el espacio de seguridad y flexibilidad que necesita para el cuidado maternal.

I-06 se distancia de la docencia durante más de veinte años y retorna cuando la academia experimenta una carencia de especialistas en Hidráulica Marítima, coincidiendo con su disponibilidad vital. Su reingreso ejemplifica cómo la conjunción entre una demanda institucional específica —un nicho disciplinar vacante— y el interés personal puede reactivar trayectorias tardías. Paralelamente, su caso evidencia que en ciertos campos de la ingeniería del IPN, la tribu prioriza la función docente por encima del mandato estatal de hiperproductividad en investigación.

En los casos de I-04, I-05 y U-05, el análisis cualitativo resalta el peso del *habitus* y la lealtad a la tribu disciplinar (Bourdieu, 1984; Becher, 1989). I-04 expresa un arraigo profundo al IPN y a la

ESIA: herencia familiar de egresados, figuras de padrinazgo en el profesorado y una exposición temprana a los símbolos politécnicos. A pesar de sortear la pérdida de una base gubernamental, la hostilidad del mercado privado y los estragos de la pandemia, su insistencia por ingresar a la ESIA se sostiene, perfeccionada por la gratificación familiar al ser aceptado. Aquí, la docencia no figura como una simple opción laboral, sino como la consumación de un destino identitario familiar.

I-05 exhibe una dinámica de lealtad semejante hacia la UNAM, impartiendo clases de forma intermitente durante tres años sin expectativas reales de apertura de plazas, motivado por preservar el vínculo relacional y simbólico con dicha IES. Por su parte, U-05 experimenta una “crisis brutal” al abandonar su aspiración infantil por la publicidad; es a través del ejercicio subordinado como asistente de investigación y la impartición inicial de metodología que reorienta su vocación hacia la investigación académica. Estos procesos sugieren que el *habitus* académico no precede mágicamente a la entrada al campo, sino que se forja y legitima en la práctica situada. En este punto, nos atreveríamos a decir, que la vocación académica aún no revela su totalidad, sino que es un elemento creado en los últimos años; empíricamente parece crearse en la invitación durante los procesos de *socialización y habilitación*.

En síntesis, el análisis de las motivaciones evidencia que el trayecto hacia el tiempo indeterminado en ambas *configuraciones universitarias* está fuertemente mediatizado por la necesidad económica, los mandatos de cuidado, la contingencia administrativa y el peso de la tradición familiar. Lejos de la retórica de un plan meritocrático lineal, las trayectorias reflejan una negociación crónica entre el individuo y las restricciones estructurales del entorno. Desde la perspectiva institucional, estos hallazgos consolidan la premisa de que el acceso a la carrera académica es el saldo de una constante fricción: el Estado y la gestión universitaria (gobernanza) establecen los estrechos márgenes de posibilidad, pero son las biografías concretas —marcadas por el género, el capital social y el arraigo a la tribu disciplinar— las que determinan quién se interesa por ser académico y quién logra capitalizar esos resquicios, para transmutar la incertidumbre en un ingreso definitivo; o quién queda relegado en las fronteras del mercado docente.

#### 4.5 Soportes institucionales en la configuración universitaria

Los procesos de habilitación y socialización analizados en los apartados precedentes no se despliegan en un vacío organizacional: dependen de un entramado de soportes institucionales que amplían o restringen las oportunidades de profesionalización. Desde la teoría institucional, estos soportes —becas, años sabáticos, programas de movilidad, estancias posdoctorales, cursos de formación docente, dispositivos de inducción— operan como instituciones formales (North, 1993; Scott, 2005) dispuestas por la gestión universitaria para canalizar el acceso a los recursos y, con ello, estructurar las posibilidades reales de consolidar una carrera académica.

El trabajo de campo permite observar que estos recursos operan de manera marcadamente diferenciada en el IPN y la UACM, articulándose en estricta coherencia con los modelos de mercado académico de cada institución. En el IPN, la gestión administrativa limita el acceso a los años sabáticos, las becas y los programas de movilidad hasta la obtención de la basificación y la antigüedad. Esta restricción normativa refuerza el cerrojo del mercado endogámico (Rondero, 2002): quienes logran insertarse y sobrevivir hasta alcanzar la planta de base monopolizan las oportunidades para fortalecer su formación y promoción, mientras que el profesorado interino queda excluido. Los testimonios aluden a demoras burocráticas en el otorgamiento de apoyos y, sobre todo, al peso discriminatorio de la condición contractual, lo cual profundiza la asimetría material entre el núcleo consolidado de la tribu académica y el personal relegado al mercado docente temporal.

En la UACM, la evidencia sugiere que los soportes formales se han orientado históricamente a salvaguardar el proyecto pedagógico fundacional, ya que no existe el ascenso escalafonario. Programas como Galatea, junto con cursos intensivos de inducción y actualización, buscaban alinear la formación docente al modelo modular y crítico de la universidad, constituyendo un sólido dispositivo formal de socialización. Sin embargo, las narrativas apuntan a que la intermitencia o paulatina discontinuación de estos programas deja a las nuevas generaciones de docentes temporales sin un andamiaje formativo sistemático. Esta carencia genera una profunda paradoja organizacional: la gestión y las tribus evalúan rigurosamente el dominio de ese modelo pedagógico durante la entrevista y la clase muestra para otorgar el ingreso definitivo, a pesar de

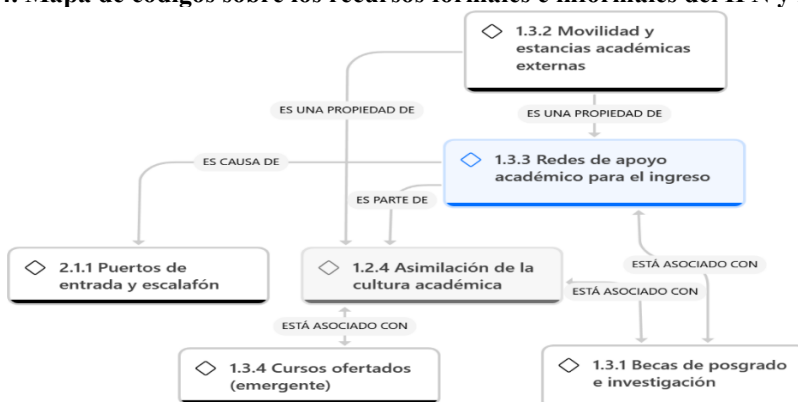
que la IES ya no provee de manera exhaustiva los soportes formales para su asimilación previa. Dando la impresión de que esa evaluación constituye un filtro que se pasa intuitivamente o se conoce por redes académicas previas a la evaluación definitiva.

A esta restricción de recursos formales se superponen las instituciones informales de apoyo, señaladas en secciones previas: redes de capital social, “palancas” (I-03), invitaciones directas y estancias que se transforman tácitamente en contratos gracias a la recomendación de directores y gestores (DiMaggio & Powell, 1983; Chiappa, 2023). Estas redes no operan como meros caprichos personales: en contextos de asfixia presupuestal y de alta incertidumbre, fungen como mecanismos a través de los cuales las tribus académicas minimizan el riesgo en las decisiones de contratación, por lo que se privilegian los perfiles pre-avalados por sus propios *gatekeepers* (U-01). Esto sugiere que el acceso efectivo a becas, estancias y plazas definitivas no depende únicamente de la pulcritud del currículo, sino del grado de refugio o de confianza que cada aspirante logre forjar al interior o exterior de la organización tanto en personal de gestión como de tribus académicas.

Finalmente, el análisis de los cursos de formación docente permite interpretar una distribución desigual de la profesionalización. En el IPN, la mayoría de estos soportes están subordinados al escalafón y operan utilitariamente como requisitos para acumular puntaje de basificación; en la UACM, los dispositivos formativos se enfocan en el modelo didáctico, pero su continuidad fluctúa según la voluntad coyuntural de la gestión. En ambos escenarios, el profesorado compensa estas deficiencias mediante estrategias individuales de autoformación en circuitos externos, lo que indica que la carrera académica se sostiene mediante una tensa negociación entre la oferta restrictiva de la institución y la capacidad de agencia del sujeto (Terhart, 1987; Brand, 2000).

El mapa de redes de la Figura 14 ilustra esta interdependencia: los factores institucionales externos —movilidad, estancias— e internos —cursos, becas, programas— se articulan fuertemente con las redes de apoyo del capital social. Lejos de operar de manera aislada, estos soportes pueden catapultar la trayectoria de quienes logran activarlos mediante el respaldo de la tribu o, diametralmente, funcionar como filtros estructurales que excluyen a quienes carecen de los medios o el “padrinazgo” requeridos para disputar con ventaja el ingreso de tiempo indeterminado.

**Figura 14. Mapa de códigos sobre los recursos formales e informales del IPN y la UACM.**



Fuente: Elaboración propia basada en los códigos y redes generados en ATLAS.ti v26.

#### 4.5.1 Políticas de financiamiento para posgrado e investigación

El análisis de los testimonios sugiere que los apoyos formales dispuestos por las IES para la formación especializada —años sabáticos, becas institucionales, programas de formación y estímulos— no suelen operar como mecanismos para abrir nuevos puertos de entrada, sino como recursos diseñados por la gestión para consolidar trayectorias que ya lograron anclarse en la planta de base. En el IPN, I-01 subraya desde la administración:

“...los años sabáticos son una prestación del instituto para la comunidad docente para poder desarrollar en un año otras actividades. Son nueve categorías, entre ellas puede ser el desarrollo de un proyecto de investigación, la escritura de un libro (...) y otras cuatro o cinco categorías más. Entonces, forma parte de estos programas que fortalecen a la comunidad docente del instituto”.

Desde la perspectiva de los mercados internos (Clark, 1986; Rondero, 2002), es posible interpretar que estos dispositivos se orientan a perfeccionar al cuerpo académico ya estabilizado, no a incorporar nuevos actores. Sabáticos y becas institucionales funcionan como recompensas de fortalecimiento administradas por la gestión, permiten a la tribu acumular méritos que luego se traducen en promociones de categoría o en la compactación de más horas, pero operan siempre sobre el piso de la estabilidad contractual previamente conquistada. No se accede a ellos siendo interino. En este sentido sólo retomamos este apartado por su dimensión en la promoción académica que puede ayudar, en el caso del IPN, a conseguir una mayor compactación de horas y amplitud del tiempo indeterminado asignado por la gestión.

El testimonio de I-04 ilustra este orden de prioridades tácticas: su estrategia inmediata se centra en obtener la definitividad, posterga la posibilidad de cursar un doctorado en el extranjero hasta asegurar dicho respaldo. En esta estructura organizativa, la plaza de tiempo indeterminado es el anclaje material que hace viable el aprovechamiento de una beca o movilidad; no es la beca la que abre la puerta a la base en la licenciatura. Adicionalmente, la comparación que hace el informante sobre la burocracia de las becas en el IPN frente a la agilidad de otras organizaciones —como la UAM— sugiere asimetrías de gestión que inciden directamente en la factibilidad real de cursar posgrados en tiempo y forma.

En contraste, la UACM exhibe una dinámica organizacional distinta: los recursos de habilitación a nivel posgrado provienen, en su gran mayoría, de los presupuestos de otras IES. La universidad recibe como aspirantes a personas formadas en IES externas, pero su aparato de gestión difícilmente financia de manera directa esos posgrados. Para quienes ya consolidaron una plaza de tiempo completo, la ausencia de un escalafón interno hace que los estudios de posgrado no operen como una palanca de promoción económica, sino como una decisión personal o una respuesta adaptativa a las presiones externas del Estado por medio del SNII. El caso de U-05 ilustra esta situación, al financiar con sus propios ingresos de tiempo completo su doctorado en una universidad privada.

De manera análoga, la trayectoria de U-06 abona a esta lógica: inicia una maestría en la UNAM mientras participa como profesor de apoyo temporal en la UACM, logra posteriormente transitar hacia la definitividad amparado en un artículo transitorio del contrato colectivo que obligaba a regularizar a profesores sin dictaminación (UACM, 2025-2027, p. 55). La gestión de la UACM no financia su maestría, pero la tribu y los órganos de gestión la reconocen como capital válido en el proceso de dictaminación:

“Artículo Transitorio Séptimo.

La universidad, a través de los órganos académicos se compromete a regularizar la situación de los profesores que imparten clase sin estar dictaminados; de los trabajadores administrativos que desempeñan labores de docencia sin haber pasado por dictaminación; de los trabajadores que imparten clases sin contar con título o grado mínimo” (UACM, 2025-2027, p. 55).

En este sentido, la evidencia en torno a las políticas de financiamiento permite observar cómo la *configuración universitaria* dicta el uso estratégico de los recursos. En el IPN, la gestión utiliza las becas y sabáticos como un dispositivo de retención y perfeccionamiento exclusivo para su mercado interno, consolidando y formando a la tribu que ya posee la definitividad. En contraste, la UACM, al carecer de un escalafón y de programas de financiamiento robustos para sus tribus fundadoras, vuelve el costo de la habilitación hacia otras instituciones o a un factor individual, recibiendo trayectorias forjadas individualmente en el exterior para luego someterlas a los filtros cualitativos de su mercado abierto. En ambos escenarios, el soporte institucional no crea las plazas, pero estratifica las posibilidades de quienes compiten por ellas.

#### *4.5.2 Programas de movilidad y estancias académicas externas*

En el IPN, las narrativas de la gestión refuerzan que la movilidad y las estancias académicas externas se conciben normativamente como inversiones organizacionales dirigidas, de manera principal, a la planta ya estabilizada. I-01 señala que el profesorado basificado puede formarse en otras IES nacionales o extranjeras “en términos de lo que ellos consideran adecuado para fortalecer a la institución”. Siguiendo a Clark (1986), esto refleja una lógica organizacional secuencial: primero se pertenece a la organización —mediante la basificación— y posteriormente se legitima y habilita al individuo en el exterior, con el idea de que retorne con un capital académico que refuerce los programas locales. Para aspirantes externos o personal interino, estos recursos resultan estructuralmente inaccesibles, estudiar un posgrado implica una vulnerabilidad de su situación ya de por sí incierta.

No obstante, para el estudiantado, la perspectiva de I-02 —desde su experiencia previa en la dirección— introduce la cara ambivalente de esta política de internacionalización. El Estado y la gestión del IPN promueven becas para que el estudiantado y egresados destacados realicen posgrados en el extranjero; sin embargo, al intentar retornar a su IES de origen, chocan contra la restricción presupuestal: no existen plazas definitivas disponibles, viéndose obligados a insertarse en la precariedad del mercado docente. Según el informante, a estos perfiles altamente habilitados

a menudo “lo contratan para dar clases con un sueldo de ocho mil pesos, porque va a dar dos grupos nada más”. Este desacoplamiento coincide con las reflexiones de Altbach (2004) sobre la gobernanza en el Sur global: los sistemas estatales periféricos fomentan y financian una alta movilidad internacional para cumplir con métricas globales, pero sus organizaciones universitarias carecen de la base presupuestal para generar las posiciones de carrera académica capaces de reabsorber a ese personal.

Así, el análisis de los programas de movilidad ilustra una profunda contradicción en la *configuración universitaria* bajo la presión del Estado evaluador. La política pública impulsa el isomorfismo hacia la internacionalización —financiando estancias y posgrados externos—, pero simultáneamente asfixia el presupuesto operativo de las IES. En consecuencia, el IPN produce perfiles globales que terminan enfrentándose contra un mercado interno rígidamente escalafonario y sin vacantes. La movilidad opera entonces como un arma de doble filo (Torrico et al., 2022): otorga prestigio estadístico a la gestión institucional, pero condena a las nuevas generaciones de investigadores a enfrentar salarios que desincentivan su permanencia en la universidad pública, exponiendo la disonancia entre las exigencias formales de habilitación y la cruda realidad del reclutamiento.

#### *4.5.3 Mecanismos informales y de recomendación en los procesos de ingreso*

El análisis de este código permite observar la zona de fricción entre la habilitación objetiva y el acceso real: tanto en el IPN como en la UACM, la acumulación de grados y publicaciones no asegura la definitividad si el sujeto carece de inserción en redes de recomendación. En términos de North (1993) y Scott (2005), estas redes operan como instituciones informales manejadas por las tribus académicas, las cuales median la aplicación de las reglas formales de la gestión, reduciendo la incertidumbre en las contrataciones pero también condicionando los criterios de mérito.

En el IPN, los relatos evidencian un patrón organizacional consistente: I-02 subraya que, aunque se sometió a un “procedimiento establecido”, el detonante de su ingreso provino de un contacto

previo dentro de la propia escuela. I-05 describe un mecanismo afín ligado a estancias posdoctorales:

“Ha sido porque en mi caso y en el caso de otros dos compañeros habíamos estado realizando estancias posdoctorales. Se dio la posibilidad de que de alguna manera nos conocían y se tenía el recurso de la disponibilidad de la plaza para poder ingresar. Fue el caso mío y de otros dos, y hay otros tres o cuatro compañeros igual de reciente ingreso que hubo ahí unos recursos, se dio la convocatoria, participaron y están actualmente ahí. Ellos, igual que en mi caso, entraron con algunas horas y todavía siguen en su proceso, todavía no son de base. Están como asignaturas. Parece que ya no son interinos, pero todavía no tienen plaza en tiempo completo” (I-05).

Desde la óptica de los mercados internos (Doeringer y Piore, 1970; Rondero, 2002), esta dinámica sugiere que las puertas de la organización se abren preferentemente para quienes ya transitan por sus pasillos y cuentan con el respaldo cualitativo de las tribus. Las instituciones formales —convocatorias— se activan, pero en un entorno donde la familiaridad previa inclina las decisiones.

Ahora bien, estas redes no están exentas de tensiones políticas. El relato de I-04 ilustra crudamente su vulnerabilidad como interino. A diferencia de trayectorias de larga espera, I-04 se encontraba en una posición favorable, acumuló rápidamente hasta 40 horas de interinato y perfilándose, a corto plazo, para cumplir los requisitos de una eventual basificación. No obstante, quedó atrapado en una disputa de poder: la gestión —dirección— intentó imponer la contratación de dos personas recomendadas, pero la tribu —academia— se negó a avalarlas. Como represalia institucional informal, la dirección retiró unilateralmente las horas a interinos como I-04. Su caso permite interpretar cómo las expectativas de ingreso definitivo pueden ser fulminadas por las luchas de poder entre la administración y los cuerpos colegiados, situando al aspirante como daño colateral en la lucha por el control del mercado académico interno.

Paralelamente, I-03 profundiza en la respuesta normativa de las academias frente a estas prácticas. Señala que la recomendación vertical desde la gestión puede llegar al grado de evadir las instituciones formales —“a lo mejor ni hacen el examen de ingreso”—. Esta imposición refleja lo que DiMaggio y Powell (1983) denominan reproducción homosocial: las jerarquías intentan incorporar a perfiles afines saltándose el escrutinio del mérito. Frente a esto, la academia de I-03 reacciona utilizando el examen de oposición como un mecanismo de resistencia para evidenciar

las carencias de los perfiles recomendados desde la gestión, con lo que ilustra cómo el examen funge a la vez como filtro de calidad y como escudo político de la tribu contra la intromisión gerencia. Este fenómeno evidencia la utilización de las instituciones formales en función de los objetivos de la tribu, siendo que la misma gestión debe atenderlas y someterse para mantener la fachada ceremonial la organización.

En la UACM, formalmente estructurada bajo normativas de mercado abierto y convocatorias públicas, las redes también intervienen, aunque su peso muta según la etapa histórica —la misma autonomía de la organización diluye la injerencia de las tribus en los procesos de ingreso—. U-02, quien ingresó en la etapa fundacional, narra: “Mi ingreso fue porque me conocían. Uno de mis compañeros de la facultad había ingresado a la UACM”. En esos orígenes, la construcción de la plantilla priorizó la búsqueda dirigida a través de afinidades ideológicas y pedagógicas. Con la posterior institucionalización y profesionalización de los procesos, estos ingresos directos disminuyen, pero las redes se reconvierten en sistemas de información privilegiada.

U-01 justifica que, en un escenario de alta oferta de candidatos, las redes funcionan como filtros que reducen la carga de revisión curricular y la incertidumbre de contratar a alguien totalmente desconocido. Esto se ilustra con U-03, profesora de tiempo determinado, relata que una amiga de tiempo completo le alertó sobre la apertura de convocatorias por asignatura, permitiéndole postularse en un contexto de escasez y dándole conocimiento sobre los requisitos evaluados por las tribus y la gestión. Aquí, la red no exime a la aspirante de la evaluación formal, pero dictamina quién posee el capital social indispensable para conocer la oportunidad y prepararse a tiempo.

La evidencia sugiere que los mecanismos informales y de recomendación operan como el verdadero engranaje que articula la *configuración universitaria* en los procesos de selección. En el IPN, estas redes constituyen un campo de batalla: son utilizadas por la gestión para intentar imponer perfiles afines, y simultáneamente por las tribus para proteger sus territorios o apadrinar a sus propios interinos. En la UACM, a pesar de sus reglas de mercado exógamo y abierto, el capital social funge como un radar indispensable que alerta a las y los aspirantes sobre las convocatorias temporales, mismas que sirven como antesala informal para la definitividad. En ambas IES, la *habilitación académica* en papel requiere ser reconocida por la validación informal

de los *gatekeepers* para maximizar su transformación efectiva en una plaza de tiempo indeterminado.

#### 4.5.4 Articulación entre *habilitación*, *socialización* y *recursos institucionales*

El análisis conjunto de las dimensiones previas permite sostener que la *habilitación*, la *socialización profesional* y los recursos institucionales no operan como variables aisladas, sino que conforman un entramado indisociable que estructura las trayectorias hacia el tiempo indeterminado. Por un lado, la *habilitación* se materializa en la obtención de grados formales — licenciatura, maestría, doctorado—, la producción científica y la participación en programas de evaluación y estímulos; elementos que marcan el umbral formal de elegibilidad dictado por el Estado (Altbach et al., 2009; Meyer y Ramírez, 2010).

Sin embargo, las narrativas sugieren que el valor de estos requisitos se actualiza de manera diferenciada según la organización y su contexto histórico. En la UACM actualmente predomina un modelo de mercado abierto que exige altas credenciales exógenas y experiencia comprobable desde el inicio de la competencia, situación compartida con el IPN en el nivel de posgrado. En contraste, en el IPN, en el nivel de licenciatura los interinatos prolongados y el proceso escalafonario funcionan como un abrigo laboral que permite al sujeto insertarse, aun sin contar de inicio con la *habilitación* completa.

Asimismo, la evidencia permite interpretar que la *habilitación* se extiende hacia formatos de producción periféricos —divulgación, informes técnicos— y hacia una formación didáctica que se construye de manera fragmentaria, oscilando entre el voluntarismo individual, los programas institucionales intermitentes y la autoformación. Todo este trayecto se encuentra atravesado por la urgencia material: consultorías, becas, contratos por honorarios y trabajos extraacadémicos fungen como el soporte económico que permite resistir el periodo de “espera” hacia la definitividad, con lo cual se explicitan trayectorias marcadas por la precariedad y la multitarea (Acosta, 2018; Buendía y Oliver, 2018).

En intersección con lo anterior, la *socialización profesional* devela que el acceso efectivo a la carrera académica depende en gran medida de la asimilación de las normas, valores y códigos de las tribus (Becher, 1989; Bourdieu, 1984). El aprendizaje de la investigación y la docencia resulta ser profundamente empírico: se enseña replicando los modelos de los tutores, se investiga ejecutando tareas delegadas por jerarquías consolidadas, y se internalizan los criterios de calidad a través de ayudas y mentorías personalizadas. Aunque normativamente la literatura asume que la investigación se aprende de manera formal en los posgrados, las y los informantes omitieron referirse a las aulas teóricas, y situaron su formación en el terreno práctico de los proyectos y las tribus académicas (como las de la UNAM o el COLMEX), donde la reciprocidad y la lealtad operan como filtros de reconocimiento que son premiados con información para “estar en la fila” hacia la definitividad.

Las culturas organizacionales —con rasgos más jerárquicos en ciertos espacios del IPN, y orientadas a pedagogías críticas en la UACM— imponen códigos de comportamiento que los aspirantes deben observar para ser percibidos desde dentro como pares legítimos. A este filtro cultural se suman las redes de apoyo y las motivaciones biográficas, factores que determinan quién alcanza siquiera a estar en la fila para el ingreso de tiempo indeterminado y quién quedará relegado en la periferia del mercado docente.

En resumen, este pequeño apartado visibiliza cómo el ingreso definitivo no puede explicarse mediante la simple acumulación estadística de capital académico. Por el contrario, es el saldo de una constante negociación entre la habilitación exigida por la gobernanza estatal —traducida por la gestión universitaria—, la socialización táctica impuesta por la tribu y la distribución de los recursos administrados por la gestión. La combinación específica de estos elementos en el IPN y en la UACM produce formas diferenciadas de desigualdad de oportunidades entre generaciones y tipos de contrato. Este entramado sienta las bases conceptuales indispensables para analizar, a continuación, las arquitecturas organizacionales específicas que adoptan estas reglas del juego: las dinámicas de los mercados académicos abiertos y endogámicos.

#### 4.6 Modelos de mercado académico: Dinámicas de endogamia y mercado abierto

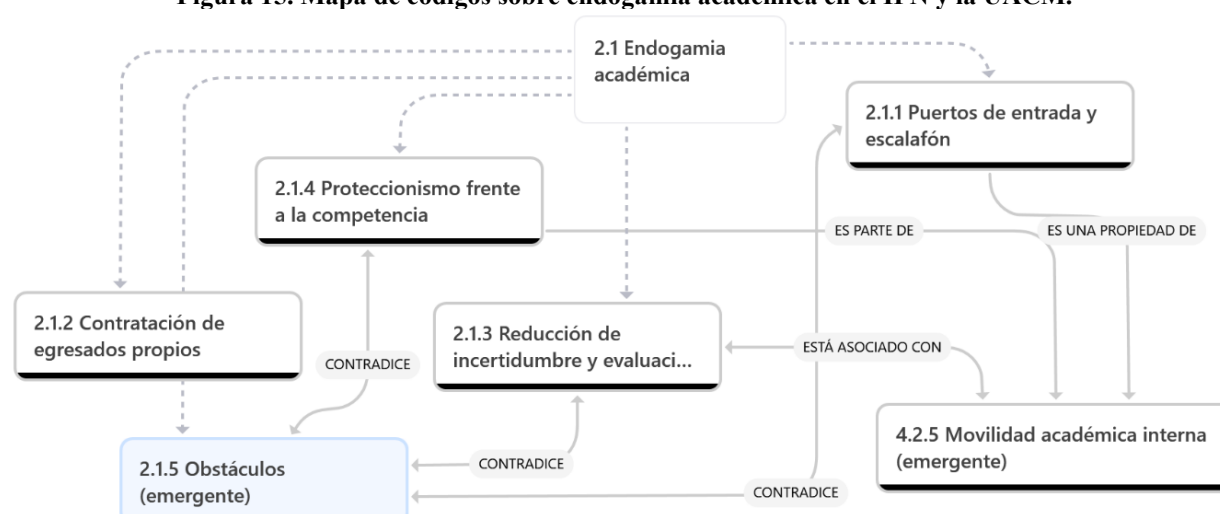
El ingreso a la carrera académica no opera como un evento unívoco ni puramente administrativo; constituye un proceso extenso, directamente articulado por la *configuración universitaria* particular de cada IES (Musselin, 2001). En todo caso, nos atreveríamos a decir que el ingreso del profesorado refleja, desde el proceso de apertura de plazas hasta su dictaminación, un momento coyuntural en el que múltiples variables cuyos valores se han alineado a propósito de un nuevo ingreso. Para sostener esto, al explorar los códigos asociados a los puertos de entrada y al escalafón nutren la información previa. Así, las narrativas permiten interpretar una profunda asimetría organizativa entre los casos de estudio, perfilan dos arquitecturas laborales diametralmente opuestas para gestionar la escasez de plazas de tiempo indeterminado.

En el IPN, la evidencia sugiere el predominio histórico y estructural de una lógica de mercado interno (endogámico). En consonancia con los postulados de Rondero (2002), las normativas de la gestión y las prácticas de las tribus en esta institución privilegian la reproducción endógena, priorizan la formación, retención y promoción escalafonaria de quienes ya operan en su interior. No obstante, las propias narrativas advierten que este mercado protegido no fluye de manera automática, sino que se encuentra plagado de obstáculos y fricciones burocráticas que ralentizan el ascenso hacia la base definitiva.

Por otro lado, la UACM exhibe en la actualidad una dinámica orientada a la captación exógena, expone una lógica de mercado académico abierto fundamentada en la revisión curricular y la competencia pública. Sin embargo, el análisis retrospectivo devela una mutación crucial en su configuración: durante la etapa fundacional de la universidad, gran parte del personal que impartía docencia operaba bajo fracciones de tiempo —cuarto y medio tiempo— con figuras administrativas de apoyo. Para lograr la transición de este grupo hacia el tiempo completo, la institución implementó un proceso cerrado de evaluación colegiada —amparado en el Artículo Transitorio Séptimo de su contrato colectivo—. Es decir, la IES recurrió en sus orígenes a un mecanismo de clausura institucional diseñado para proteger y regularizar las condiciones laborales de su propio cuerpo académico pionero, antes de abrir definitivamente sus fronteras a la competencia del mercado externo.

Para dimensionar empíricamente estas lógicas de clausura institucional, la Figura 15 esquematiza el entramado de códigos asociados a la endogamia académica. La red permite observar cómo el proteccionismo frente a la competencia externa y la contratación deliberada de perfiles egresados de la propia institución —prácticas marcadamente visibles en el IPN— actúan como barreras tácticas que configuran los puertos de entrada, desafía y reinterpreta los discursos estatales de evaluación abierta y objetiva. En este entramado resalta el código emergente de "Obstáculos" (2.1.5), el cual captura analíticamente las prácticas y los procesos organizacionales mediante los cuales la gestión y la tribu interfieren, desvían o bloquean el tránsito hacia la carrera académica

**Figura 15. Mapa de códigos sobre endogamia académica en el IPN y la UACM.**



Fuente: Elaboración propia basada en los códigos y redes generados en ATLAS.ti v26.

#### 4.6.1 El mercado académico interno: escalafón y regulación en el IPN

El análisis de los testimonios sugiere que las lógicas de mercado académico no operan en el vacío, sino que son el resultado directo de la *configuración universitaria*, donde la gestión administrativa y las tribus disciplinares administran las presiones del Estado. En el caso del IPN, las narrativas permiten observar una lógica organizacional altamente endogámica en el nivel licenciatura, tanto para los procesos de reclutamiento como de promoción, mientras que en el nivel de posgrado se advierte una apertura incipiente hacia el mercado abierto, condicionada a una previa socialización de las y los candidatos. El puerto de entrada tradicional en el IPN es la figura de interino.

Oficialmente, la gestión define este cargo como la suplencia temporal de una licencia del personal de base —con un máximo de seis meses—, expresada contractualmente como una contratación por asignatura. Sin embargo, en la práctica, esta categoría se acompaña de una lógica interna de escalafón basada en la acumulación paulatina de horas. I-02 narra su trayectoria de diez años impartiendo docencia desde el nivel medio superior hasta consolidarse en el nivel superior como Titular C de tiempo completo.

Ascender en este escalafón exige una combinación de tiempo de servicio, arraigo organizacional y experiencia docente, proceso durante el cual la permanencia inicial transcurre en un prolongado tiempo de incertidumbre. La fragmentación horaria no opera como una anomalía, sino como una pieza integral del sistema administrado por la gestión. I-03 e I-06 detallan cómo los programas de basificación funcionan como dispositivos internos para regularizar las horas bajo el interinato. I-06 expresa la realidad burocrática de este trayecto:

“Estuve como cinco años con puros interinatos. Hubo un proceso de basificación y (...) me basificaron trece horas. A los próximos dos años me basificaron con otras seis (...) Fueron como cinco años más que me mantuve con las diecinueve horas”.

Este proceso se rige por instituciones formales que exigen tres semestres continuos, convocatorias esporádicas y límites temporales para la promoción, pero se encuentra atravesado por un denso entramado de instituciones informales que el profesorado debe asimilar (North, 1993): descubrir qué actividades otorgan puntaje, comprender la métrica de evaluación de la tribu y estar alerta ante las breves ventanas de oportunidad. I-03 relata que la gestión no le aceptó algunos papeles bajo el argumento administrativo de que ya superaba lo necesario; sin embargo, al final le faltaron 1.25 puntos, por lo cual no le permitieron promoverse. En este sentido, la confianza otorgada a un filtro informal desapercibido y la falta de información institucional repercutieron directamente en su ingreso.

Las experiencias de I-04, I-05 e I-06 ilustran que este mercado posee un solo filtro inicial exógeno centrado en el concurso de oposición, continuado por una trayectoria de validación exclusivamente interna. El IPN realiza un examen de oposición para el ingreso inicial; superado este umbral, la consolidación de la carrera y los ascensos no requieren de nuevos concursos abiertos, sino de evaluaciones curriculares locales operadas por la tribu y la gestión. I-04 señala que, tras el concurso, la basificación se define por la acumulación de dos años frente a grupos de docencia

“que generen tiempo” —excluyendo las horas de incidencia, que son horas emergentes asignadas una vez iniciado el semestre— y la espera azarosa de una convocatoria de base. I-05 representa la figura “exitosa” de este modelo en el posgrado: tras iniciar con tres horas de asignatura, en tres años logra compactar cuarenta horas con una categoría de Titular A mediante el BEIFI<sup>9</sup>. En síntesis, la *configuración universitaria* del IPN ofrece empleo protegido a su núcleo, pero impone costos estructurales: trayectorias fragmentadas, agotadoras en la licenciatura y dependientes de la discrecionalidad de las instituciones informales, situación que restringe de facto el acceso a nuevas o nuevos competidores

Esto presenta un radical contraste con la UACM. Esta universidad muestra un esquema de puertos basado en una lógica de mercado abierto con perfiles externos, aunque matizada por instituciones informales que filtran a las y los candidatos. La arquitectura de escalafón del IPN es inexistente en esta organización universitaria. El inicio de la trayectoria en la UACM se asume en por formas atípicas y de tiempo parcial. U-01 relata: “me costó trabajo entrar como profesor de asignatura. Que es el paso previo para que te puedan contratar a una plaza de medio tiempo o tiempo completo”. U-04 y U-05, que ingresaron durante los primeros años de la creación de la universidad (2008 y 2009), describen un modelo de cuarto de medio tiempo y medio tiempo, precedido por un “semestre de prueba” implícito —informal—, en el que, sin exactitud de si la academia o la gestión es la que valora el desempeño para ampliar el tiempo de dedicación a tiempo completo.

La divergencia estructural más aguda se encuentra en el tránsito hacia la definitividad. A diferencia del IPN, la promoción de tiempos parciales a tiempo completo en la UACM no se ejecuta por una compactación administrativa de horas, sino mediante un proceso riguroso de oposición abierto. U-04 menciona: “Se abre una convocatoria pública (...) Hay un evaluador interno, un externo, un pedagogo, un psicólogo”; este dispositivo formal, auspiciado por la gestión, evalúa la habilitación estandarizada en sintonía con el modelo educativo. Es necesario destacar que, en el caso de U-04, al entrar durante los primeros procesos como personal de apoyo, la aspirante compitió desde una base relativamente estable —al igual que ocurrió con U-06—: “Yo nunca perdí mi empleo (...) si no quedaba como tiempo completo, yo seguía como medio tiempo” (U-04).

---

<sup>9</sup> Beca de Estímulo (BEIFI), gestionada a través del Programa de Becas Elisa Acuña S243, promueve la participación del estudiantado en proyectos de investigación institucionales aprobados por la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP). Véase Programa Institucional de Formación de Investigadores (PIFI) en: <https://www.ipn.mx/investigacion/convocatorias-apoyos/estimulos/pifi.html>

U-06 relata cómo la falta de una carrera académica estratificada y de reglamentos consolidados propiciaron el surgimiento de figuras no reglamentadas como el profesorado de apoyo —antes de la obtención de la autonomía—. Con la maduración de la organización, la gestión de la UACM creó instituciones formales como la figura de profesor-investigador, y reguló el ingreso de tiempo indeterminado mediante convocatorias públicas y evaluaciones colegiadas, aunque el reglamento definitivo de ingreso del personal académico continúa en proceso de elaboración.

En ese sentido, las trayectorias analizadas dialogan directamente con la dicotomía de los mercados académicos teorizada por Musselin (2003). En el IPN —mercado interno—, la carrera se sostiene en un sistema endogámico donde las instituciones formales de la administración se conjugan con las informales —asimilación del *habitus* de la tribu— para determinar el ingreso definitivo, mediado por la constante fricción entre las academias disciplinares y la gestión universitaria (dirección). En contraste, la UACM —mercado abierto— se rige por el concurso público; sin embargo, aunque obedece a una lógica exogámica, la socialización local y la validación informal de la tribu disciplinar juegan un papel fundamental antes de que la gestión otorgue la definitividad. Esta dualidad genera opacidad para los propios actores: U-1, U-3, U-4, U-5 y U-6 declararon carecer de claridad sobre los motivos exactos por los cuales resultaron seleccionados.

Por otro lado, la lógica de clausura no es percibida por las tribus académicas como una anomalía u obstáculo, sino como una estrategia racional de reducción de incertidumbre (DiMaggio & Powell, 1983). En el IPN, la retención de sus propios egresados se justifica con el argumento la necesidad de preservar la “formación técnica, científica, tecnológica” (I-01). Resulta revelador cómo la oligarquía académica bifurca los mandatos globales del Estado frente a las necesidades locales; I-02 expone que las políticas contra la endogamia son “lineamientos de Conacyt en términos de investigación (...) pero no a nivel licenciatura y nada más para dar clase”. Esta división táctica permite en cierta medida a la IES sostener la reproducción homosocial —homofilia— en las aulas bajo el argumento de garantizar la continuidad de la docencia.

Al mismo tiempo, la UACM, aunque carece de una configuración estatutaria orientada a la endogamia, reproduce a través de sus comités dictaminadores esta institución informal al priorizar a los “hijos de la universidad” (U-02) que ya operan en el mercado docente. La justificación de la tribu se ancla en la asimilación previa del modelo educativo, otorga preferencia a quienes “ya

conocen nuestra ley, nuestras normas” (U-04). El informante U-01 ofrece una densa defensa cultural de estos mecanismos informales frente a cualquier acusación de nepotismo: argumenta que, en un sistema laboral sujeto por la desigualdad estructural, la gran oferta de académicos de todo el país y otros países, el reclutamiento exige objetividad documental pero contratar perfiles conocidos opera como un “aseguramiento mínimo de que un equipo profesional puede estar conformado con los mínimos indispensables” (U-01). Desde la óptica de la tribu, la selección exige “confianza”, un atributo que “no es un elemento que venga en tu currículum (...) es el tiempo el que te permite decidir si una persona es confiable” (U-01).

El priorizar perfiles conocidos no representa un simple tráfico de influencias, sino el ejercicio del filtro de la tribu disciplinar: las instituciones informales protegen a la organización del riesgo que supone incorporar definitivamente a un sujeto foráneo cuya lealtad y capacidad de acoplamiento al cuerpo colegiado son inciertas. Para garantizar esta *reducción de incertidumbre*, el mercado interno requiere blindarse frente a la incertidumbre externa como suele suceder en las estancias posdoctorantes del IPN. En el caso de éste último, también se blindo frente a la competencia externa: las narrativas despliegan un marcado proteccionismo, donde la convocatoria “abierta” estipulada por el Estado opera como una mera *fachada ceremonial* enfocada a simular legitimidad pública (Meyer y Rowan, 1977). Mientras tanto, en la UACM este blindaje no se explicita normativamente, sino que se gesta a través de filtros discretos en la informalidad para asegurar la compatibilidad del nuevo ingreso con el ethos universitario —gestión y tribu—.

En el IPN, esta fachada ceremonial abarca desde dimensiones procedimentales hasta empíricas. Aunque la normativa dicta que las convocatorias de basificación deben ser públicas, en la práctica consisten en difusiones esporádicas y casi imperceptibles. I-02 cuestiona su alcance real al señalar que “lo pueden pegar en las paredes de la escuela (...) ¿Y quién se entera? Pues no sé. Los egresados”. Esta opacidad se ha sofisticado, ha migrado hacia grupos cerrados de mensajería del sindicato, donde los enlaces circulan exclusivamente entre la base trabajadora administrativa y afín (I-03). Cambia el representante sindical directo, y regresa la falta de información.

La resonancia empírica más aguda de este cerco proteccionista se materializa en las propias barreras físicas de la organización. I-04 ilustra que un académico externo que busque competir se enfrenta a la imposibilidad práctica de enterarse de los concursos, dado que el mero ingreso a las

instalaciones del IPN —donde se publican físicamente las convocatorias— está vetado para quienes no poseen credencial institucional. Esta espacialidad anula de facto la competencia externa, reduciendo los concursos de oposición a procesos “muy dirigidos a nosotros, como por invitación, realmente” (I-05). Es decir, la convocatoria de la gestión formaliza y legitima a un perfil que las instituciones informales de la tribu ya seleccionaron de alguna forma con antelación.

En la UACM, el proteccionismo se instrumenta mediante candados temporales y cognitivos. El mercado académico abierto se restringe cuando, durante la dictaminación —o en la propia convocatoria, según la interpretación de U-01— se asume como requisito excluyente contar con años previos de trabajo ininterrumpido al interior de la misma universidad: “sin ese tiempo, que eran mínimo dos años, no entro” (U-01)<sup>10</sup>,. A esto se suma el impacto de las convocatorias excepcionales amparadas por el contrato colectivo de trabajo (U-06), las cuales benefician exclusivamente a un grupo interno focalizado. Esto permite interpretar que, en ambas IES, prevalecen firmemente las lógicas de protección de las tribus académicas y respaldadas por la gestión frente a la incertidumbre exterior.

No obstante, a pesar del proteccionismo estructural que ofrece el mercado endogámico del IPN, transitar hacia la definitividad dista de ser un proceso lineal, presentándose como un trayecto intervenido por severos obstáculos. La burocratización del mérito somete al profesorado a una cuantificación extrema, donde la *habilitación académica* corre el riesgo de perder su sentido sustantivo para reducirse a una métrica. I-03 indica esta rigidez organizacional: “Llevaba yo trescientos puntos, pero en investigación llegaba a veinticuatro punto setenta y cinco. Me faltaba punto veinticinco. Y por ese punto veinticinco ya no me promovía”. Sin embargo, el análisis profundo revela que la barrera infranqueable no residía en el tabulador de la gestión, sino en la discreción política de la oligarquía académica: La *configuración universitaria* expresa aquí el poder fáctico de figuras como los presidentes de academia, quienes operan como *gatekeepers* —guardianes de la puerta—. I-03 relata cómo su promoción fue velada por rumores compartidos a puerta cerrada: “Tu caso lo pusieron como ejemplo en la reunión de presidentes de academia.

---

<sup>10</sup> Nota: el informante menciona que le pidieron dos años de trabajo previo en la UACM; sin embargo la convocatoria estipula solo dos años de docencia en nivel licenciatura comprobable, por lo que puede deberse a un filtro cultural o a una interpretación errónea de los requisitos. Véase: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2021, 21 de abril). *Convocatoria pública para la contratación de profesores-investigadores de tiempo completo*. En <https://uacm.edu.mx/academica/convocatoriasprofesores#undefined>

Dicen que a personas como tú no se les debe dar el tiempo completo (...) que en todos tus grupos llegas tarde”. Criterio sin fundamento, puesto que sus clases son continuas en una misma aula.

Este fragmento devela el poder de las instituciones informales para dictaminar las trayectorias de las y los postulantes por encima de las reglas escritas. A esta micropolítica se suma la escasez estructural impuesta por el Estado, la cual contrae abruptamente el horizonte de consolidación; la basificación, descrita históricamente como un proceso bienal, presenta en la actualidad un estancamiento agudo. Como advierte I-06: “Son muy esporádicas (...) Regresando de la pandemia hubo otro y se quedaron asignados dos profesores. Y después ya no nos han autorizado ninguno”. Aunado a la asfixia presupuestal, la gestión introdujo el filtro de los exámenes psicométricos, lo que implica un cuello de botella institucional que incrementó la escasez de docentes “idóneos”. Esto derivó en una saturación de grupos frente a la demanda estudiantil, dejando a un porcentaje del alumnado sin acceso a clases por falta de cupo y nula apertura de nuevos grupos (I-02; I-04).

Por su parte, los datos de la UACM develan un hallazgo emergente de alta relevancia: la profunda influencia del contexto territorial y la distribución espacial en las prácticas de contratación. Si bien la IES oferta un mercado formalmente abierto, las condiciones sociogeográficas de los planteles operan como un severo filtro extraacadémico que limita la libre competencia. La ubicación periférica y la inseguridad aledaña en sedes como Casa Libertad, Cuauhtémoc y San Lorenzo Tezonco desincentivan estructuralmente la participación de aspirantes externos. U-01 reconoce este fenómeno con transparencia:

“Estaban solicitando un profesor investigador en Casa Libertad (...) lejísimos. Supongo que un poco también hay elementos extraacadémicos, como el hecho de que no todos quieren aceptar un horario en la tarde en un plantel que está lejísimos”.

El riesgo asociado al entorno funge como una barrera de entrada que disuade a las y los académicos habilitados en otras IES: “Nadie quiere ir a Cuauhtémoc, porque aparte, de verdad, es una zona riesgosa (...) me decían: 'No vayas a salir a la tienda de enfrente'” (U-05). Esta variable territorial provoca un déficit endémico de profesorado de tiempo completo en las periferias. Para subsanar esta crisis, la gestión recurre a dos vías: por un lado, ejecuta una contratación masiva de profesorado local por tiempo determinado, quienes asumen el riesgo físico a cambio de una precaria “oportunidad de inserción”; por otro lado, solicita la exigencia estatutaria de movilidad

académica interna, con lo que empuja al cuerpo definitivo a cruzar sus fronteras espaciales para impartir docencia fuera de su sede de adscripción primaria (U-05).

Este fenómeno espacial desarticula cualquier aspiración de competencia plenamente abierta. La precariedad del contexto obliga a la organización a flexibilizar sus metas de isomorfismo global (credencialización extrema), viéndose forzada a articular un cuerpo docente con individuos cuya principal ventaja comparativa es la disposición a soportar la vulnerabilidad del territorio. Paradójicamente, para eludir acusaciones de endogamia ante el Estado, el profesorado definitivo de estas zonas suele abstenerse de participar en los comités dictaminadores: “ni ella ni yo quisiéramos participar, para evitar eso de que nosotros los hemos estado contratando siempre y que no vayan a decir que fue por nosotras” (U-05). Esta delegación de la responsabilidad devela las complejas tensiones éticas que atraviesan a la tribu y la gestión.

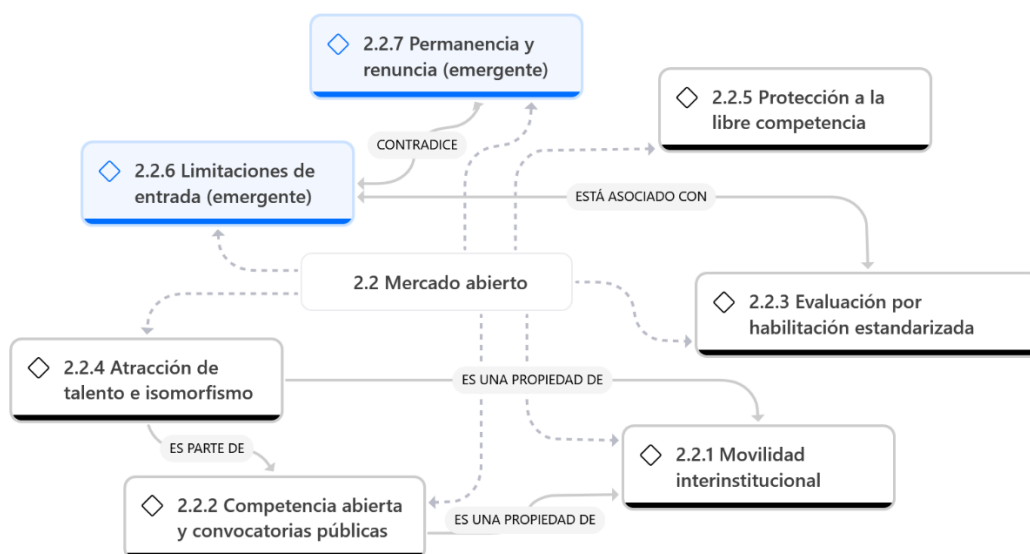
En consecuencia, se configura un panorama hostil para el profesorado de tiempo parcial local; a pesar de estar plenamente *socializados* en el entorno de los planteles, estos docentes resultan excluidos de las redes de apoyo durante los nuevos procesos de selección debido a los escrúpulos morales de la tribu definitiva, lo que dificulta severamente su anhelado tránsito hacia la estabilidad. Este fenómeno, fuera de reflejar una objetividad total, permite contrastar claramente con la discrecionalidad expresada por U-03, parece sugerir que la discrecionalidad es tan opaca que no logra ser reconocida por miembros de otras academias (tribus).

#### *4.6.2 El mercado académico abierto: competitividad y movilidad en la UACM*

Si el mercado interno —lógica endogámica— se fundamenta en la clausura y en la reproducción de su cuerpo académico, el mercado abierto se materializa cuando “el desarrollo profesional implica la necesidad —o la obligación normativa— de solicitar puestos en universidades distintas a la actual, y cuando sea fundamental superar dichas pruebas para obtener ascensos, aumentos salariales y acceso a mejores condiciones laborales” (Musselin, 2003, p. 14). Es decir, este modelo se sostiene en la competencia abierta, la movilidad interinstitucional y la captación de talento exógeno para garantizar el relevo y la legitimidad (Rondero, 2002).

La UACM encarna formalmente este modelo de *configuración universitaria*. Sin embargo, el análisis de las narrativas sugiere que la apertura total implica una competencia extenuante, donde la acumulación de la *habilitación estandarizada* desplaza a la pertenencia local como criterio para obtener el tiempo indeterminado. Para esquematizar las dinámicas y tensiones inherentes a este modelo exogámico, la Figura 16 presenta el mapa de redes semánticas correspondiente. El diagrama permite interpretar empíricamente que la evaluación objetiva y la atracción de talento no operan en un vacío ideal; por el contrario, conviven con severas limitaciones estructurales. En consecuencia, fenómenos como la renuncia del personal y la inestabilidad territorial emergen en la red como respuestas directas de los sujetos ante la falta de arraigo institucional en contextos de riesgo.

**Figura 16. Mapa de códigos sobre el mercado académico abierto la UACM y el IPN.**



Fuente: Elaboración propia basada en los códigos y redes generados en ATLAS.ti v26.

La característica ontológica que condiciona el mercado de la UACM es su juventud institucional. Frente a la carencia inicial de egresados propios con altos grados, la gestión universitaria se vio obligada a importar su cuerpo académico desde otras organizaciones. El informante U-01 expone analíticamente este fenómeno::

“No se ha logrado formar el suficiente capital cultural que permita la absorción de muchos de estos egresados en la universidad. Entonces, uno tiene que ver con lo joven que es la universidad. Dos, la universidad tiene muy pocos posgrados. (...) está formada por académicos fundamentalmente formados en otras universidades” (U-01).

La selección de perfiles provenientes de universidades de consolidado prestigio —UNAM, UAM, Flacso, CIDE, ITAM o COLMEX— opera como un nítido mecanismo de isomorfismo mimético: en la actualidad las IES promueven el discurso de que un personal académico formado en otras IES que no sean la suya, mejorará la calidad de la planta académica en muchas de sus dimensiones (DiMaggio & Powell, 1983). Las IES periféricas (UACM) intentan legitimar su calidad ante el Estado y la sociedad mediante la atracción del talento habilitado por organizaciones centrales y de mayor antigüedad.

Esta apertura exógena fomenta una robusta, pero paradójica, movilidad interinstitucional. Las y los egresados de la UACM que desean consolidar su carrera académica se ven forzados a migrar hacia otras IES para obtener la *habilitación* de posgrado. Las narrativas ilustran que este alumnado se inserta en modelos enfocados a las tecnologías en el IPN o la UNAM (U-04), o alcanzan doctorados en el extranjero y organizaciones de élite: “...se van y hacen el doctorado en Londres en ingeniería, o en Sociales lo hacen en COLMEX o lo hacen en Flacso” (U-02); U-01 refiere a otro alumno: “gracias a la UACM tú lograste hacer la maestría en el CIESAS”. La paradoja se materializa cuando el talento local altamente habilitado intenta reinsertarse en su *alma mater* para disputar una definitividad: al poseer las credenciales académicas formales pero carecer de antigüedad frente a grupo —experiencia docente comprobable—, se ven relegados al mercado temporal donde compiten —y frecuentemente pierden— contra perfiles foráneos de mayor trayectoria. Esta fricción corrobora que el mercado abierto evalúa objetivamente, pero no garantiza el cobijo laboral de sus propios egresados.

Resulta indispensable puntualizar que este tipo de lógicas exógamias no es una dimensión exclusiva del caso de la UACM. El IPN, pese a su blindado mercado interno en el nivel de licenciatura, interactúa con el mercado abierto bajo dos modalidades contrastantes: Por un lado, en el nivel de posgrado, el Estado —vía regulaciones y métricas del SNP/SECIHTI— fuerza la apertura al penalizar la endogamia. Para alinearse a las políticas de financiamiento y subsistir, las tribus de investigación han implementado un sistema de captación de talento externo a través de redes informales. I-02 menciona: “Tú eres mi cuate de la Universidad Veracruzana, te mando a uno de mis estudiantes a que trabaje contigo”; dinámica que produce posgrados con una población exógena que supera a la local (I-05). Esto evidencia que el isomorfismo coercitivo del Estado logra fracturar parcialmente la clausura tradicional de la tribu científica, instaurando una *configuración*

social sustancialmente distinta a la que rige en sus licenciaturas. Mismo caso que ocurre con I-05, cuya estancia posdoctoral le abre las puertas pero su entrada es mediada por la *habilitación* en otra IES como la UNAM.

Por otro lado, la asfixia del escalafón interno en la licenciatura del IPN propicia la “fuga de talento” hacia IES competidoras que administran mercados abiertos, como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). I-04 relata cómo la UAM absorbe a los egresados de excelencia del IPN ofreciéndoles certidumbre, evadiéndoles los años de desgaste del interinato: “Conozco tres casos que del Poli nos los robaron para la UAM. (...) agarran de todos lados y nosotros en el Politécnico percibimos que las cuestiones más científicas son de la UAM”. Este fenómeno ilustra cómo las gestiones universitarias compiten agresivamente para apropiarse de los perfiles rentables cuya *habilitación* fue financiada por IES diferenciadas.

Retornando al caso de la UACM, el acceso a la definitividad detona procesos que atraen a un volumen cuantioso de aspirantes. Este mercado abierto impone una evaluación por *habilitación estandarizada* que eleva crónicamente la oferta de ingreso. U-06 explica que “La UACM fue subiendo también la vara (...) llegó ya una camada de profesores definitivos con doctorado”. Esta escalada credencialista dialoga con la máxima, citada por U-01, de que “los doctorados son la nueva licenciatura”. Este contexto de hiperespecialización circula alrededor de una severa escasez estructural impuesta por el Estado: U-05 indica que en una sola convocatoria compitieron sesenta y cinco aspirantes para ocupar apenas dos plazas. Ante tal embudo, la imparcialidad y la transparencia del dictamen se vuelven cruciales para sostener la legitimidad del sistema.

Sin embargo, frente a la multitud de “perfiles sobrados” (U-06) cuyas credenciales resultan indistinguibles en el papel, el fallo de la dictaminación trasciende el currículum objetivo y se ancla en dimensiones cualitativas y contingentes. U-01 reflexiona sobre el peso de la *socialización* en la entrevista: “cómo te presentas en la vida cotidiana (...) cómo juegas el papel de académico”. El o la aspirante debe convencer al jurado de que ha asimilado el *habitus* y los códigos de la tribu disciplinar. Ante trayectorias casi isomorfas, los propios informantes reconocen que la selección final integra un componente ineludible de azar y “suerte” (U-01).

A diferencia de la opacidad que rige las decisiones en los mercados internos y endogámicos, en la *configuración universitaria* de la UACM el diseño colegiado entre la gestión y las tribus fomenta

una vigilancia horizontal que intenta proteger la libre competencia. Un hallazgo empírico relevante es expuesto por U-05 respecto a una convocatoria del año 2024, la cual fue frenada por la propia academia al descubrir que los requisitos parecían “a modo” —preconfigurados— para favorecer a una candidata específica del plantel Cuauhtémoc: “Los mismos colegas de la academia se dieron cuenta y lo pararon”. Este evento ilustra un mercado abierto donde la transparencia no está garantizada únicamente por el estatuto de la gestión, sino que depende de la resistencia activa ejercida por la tribu académica, incluso utilizando la ambigüedad de las normativas oficiales que no prevén formalmente la cancelación de procesos en curso (Becher, 1989).

Finalmente, el análisis devela que los mercados abiertos enfrentan profundas limitaciones de retención. La apertura total provoca que el profesorado perciba a la organización como una plataforma de transición laboral, no como un refugio académico vitalicio. El código emergente de permanencia y renuncia sugiere que, frente a salarios que han dejado de ser competitivos (U-04) y a la inseguridad en los planteles periféricos, la UACM enfrenta un abandono crónico, especialmente visible en el profesorado de tiempo determinado en sedes como Cuauhtémoc y Casa Libertad: “Las primeras semanas que ven que estamos hasta acá (...) deciden que no les conviene venir (...) nos dejan varios grupos colgados” (U-04)). De cierta forma, esto asemeja a lo ya diagnosticado por Musselin (2001): los mercados abiertos desarticulan el tejido social y generan formas de individualización y falta de pertenencia, por lo que el trabajo se vuelve un empleo sin seguir una vocación.

Ante esta fragilidad, y para no vulnerar la ética de trabajo ni exacerbar la precariedad de sus colegas temporales, el profesorado de tiempo indeterminado evita exigirles trabajo colegiado no remunerado: “tratamos de que no, porque es más fortalecer esta informalidad (...) es poco el salario y luego todavía pedirles más tiempo” (U-04). Paradójicamente, esta prudencia ética bloquea el proceso de *socialización* tácita e inmersión en la tribu documentado por Becher (1989). En suma, el mercado abierto de la UACM erradica el cerrojo del escalafón interno y fomenta la captación de exogamia altamente habilitada, pero instaura, a su vez, un ecosistema de alta rotación, baja pertenencia y fricción constante, donde la consolidación académica es descrita empíricamente por los propios actores como “un sueño del siglo XXI” (U-01).

El abordaje de los mercados académicos permite interpretar cómo la *configuración universitaria* determina la naturaleza de la competencia laboral. El IPN administra un *mercado interno* (licenciatura) que privilegia la asimilación del *habitus* local a través del tiempo, ofrece protección a los suyos a costa de estancar la renovación externa y dilatar años el ascenso; sin embargo, fractura su propia regla en el posgrado para acatar el isomorfismo dictado por el Estado evaluador. En contraparte, la UACM opera un *mercado abierto* que privilegia la evaluación objetiva de la *habilitación* importada desde IES de élite, evitando la endogamia pero instaurando una competencia cruda donde la propia tribu local —egresados— pierde ventajas competitivas. En ambos modelos, la escasez estructural impuesta por la gobernanza estatal orilla a las gestiones universitarias y a las tribus a adaptar sus reglas —cerrando puertas o abriéndolas al extremo— para administrar la precariedad de una profesión que exige cada vez mayores credenciales para menores garantías; al mismo tiempo, los elementos culturales de selección en ambas IES, en todos sus niveles, se vuelven cada vez más complejos y poco claros.

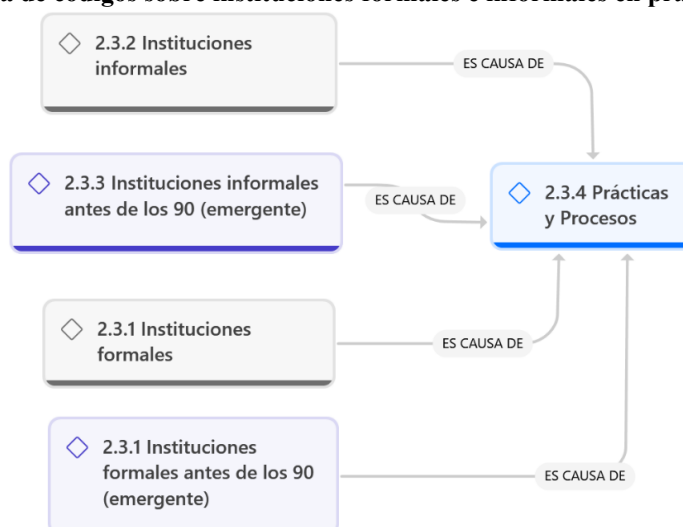
#### 4.6.3 Evolución de los procesos de contratación: de las prácticas tradicionales a la evaluación

Para comprender la *configuración universitaria* contemporánea, resulta imprescindible analizar la evolución histórica de las reglas del juego que dictaminan el ingreso a la carrera académica. La evidencia del trabajo de campo sugiere que tanto el IPN como la UACM han transitado desde procesos fundacionales regidos por la tradición, la informalidad y la resolución contingente de problemas (*muddling through*), hacia una compleja burocratización cimentada en mecanismos de evaluación estandarizados impulsados por el Estado.

Sin embargo, esta solidificación de las instituciones formales no ha desplazado a las instituciones informales; por el contrario, el análisis permite observar que las ha complejizado, transformándolas en filtros cualitativos operados tras bambalinas por las tribus académicas y la gestión. La Figura 17 esquematiza la evolución y el peso de estas instituciones en el proceso de contratación. El diagrama ilustra que las prácticas de reclutamiento actuales no obedecen a una línea recta de modernización limpia, sino que son el saldo de una fricción constante entre las

instituciones formales —desplegadas por la *burocracia profesional* para legitimar a la IES— y las instituciones informales —arraigadas en la tradición y las redes— mediante las cuales las tribus se resisten a ceder el control del acceso a sus territorios.

**Figura 17. Mapa de códigos sobre instituciones formales e informales en prácticas y procesos.**



Fuente: Elaboración propia basada en los códigos y redes generados en ATLAS.ti v26.

En el caso del IPN, los relatos del profesorado con mayor antigüedad ilustran un mercado académico vencido que operaba bajo una tradición laxa y altamente personalizada. I-02 narra cómo, antes de la década de los noventa, ingresó a la docencia a mitad de su carrera con una “licencia para ejercer como pasante”, respaldado administrativamente por la gestión e informalmente amparado por los directores. En sintonía con el diagnóstico clásico de Weber (1919) sobre la vocación, el trabajo no remunerado fungía como el rito de iniciación de la tribu: “trabajar dieciséis horas a la semana y solo me iban a pagar ocho (...) había que hacer méritos” (I-02). Este periodo laxo también se refleja en los procesos de promoción, los cuales carecían del rigor métrico actual: “Algún profesor de la maestría comentó que cuando se inició el asunto de las categorías le dijeron por teléfono: 'Ah, ¿usted tiene maestría?'. 'Sí'. 'Ah, bueno, entonces le vamos a dar Titular C'. Al señor (...) le dieron Titular C por teléfono” (I-02).

En la configuración actual, el escenario es marcadamente opuesto. La consolidación de la “arquitectura de perfiles” (I-01) ha instaurado un proceso evaluativo sostenido en el escrutinio de comisiones mixtas paritarias —comunidad docente, administración y sindicato— y en la

cuantificación de constancias regidas por un estricto tabulador de cien puntos. Esta burocratización impuesta por la gestión exige grados académicos avalados —I-03 menciona el rechazo a posgrados de IES “sin rigor” o prestigio— y exámenes de oposición presenciales cuya presión llega a quebrar emocionalmente a los postulantes (I-04). Simultáneamente, la gestión ha incorporado herramientas de filtrado exógenas a las disciplinas, como los exámenes psicométricos, con la justificada finalidad de medir “la identidad con la institución”. No obstante, los propios actores reconocen que esta saturación procedimental provoca que el ingreso a la carrera académica “empiece como a torcerse un poquito” (I-03).

Detrás de esta *fachada ceremonial* de pulcritud métrica (Meyer y Rowan, 1977), la burocratización genera profundas discrepancias y protege zonas discrecionales del aparato político local. Las narrativas sugieren que la obsesión por el puntaje fomenta prácticas de acaparamiento: el profesorado de base retiene grupos para maximizar sus puntos, desplazando a los interinos y anulando las oportunidades de las nuevas generaciones. I-03 advierte: “Aunque tú estés dando cien puntos, no te consideran. Entonces yo decía: 'No lo hagan, porque lo único que están haciendo es quitarle la oportunidad a que se vuelva a renovar ese cuadro de profesores que tenemos’”.

Asimismo, las instituciones formales son frecuentemente instrumentalizadas por la gestión para justificar rechazos preconcebidos en la consolidación; como se ha mencionado anteriormente, la basificación de I-06 fue bloqueada, aun superando el tabulador de cien puntos, bajo el argumento administrativo de “que yo ganaba más que la plaza a la que quería acceder”. Por último, cualquier discrepancia estructural entre la gestión y la tribu disciplinar se dirime irrevocablemente en la cúpula organizativa: “Una vez que pasa por el colegio y el colegio resuelve aprobar ese proceso, ya no hay tema” (I-05), lo cual indica que los máximos órganos de la administración en el IPN conservan el poder fáctico de veto.

De manera paralela, pero en una temporalidad más reciente, la UACM experimentó su propia transición organizacional. Sus años fundacionales estuvieron marcados por la urgencia de solventar la creciente demanda de matrícula. U-06 recapitula: “Pudo haber sido muy anárquico los primeros años (...) la necesidad era amplia (...) entonces era: 'Órale, ¿tienes licenciatura o maestría? Éntrale’”. En esta génesis, la escasez de instituciones formales propició figuras irregulares, dando

lugar a que trabajadores administrativos asumieran funciones docentes y consolidando contrataciones de definitividad fraccionada de hasta cuarto de tiempo.

A medida que la organización maduró, la UACM estructuró instituciones formales para normar sus procesos, intentando consolidar una *gobernanza* profundamente horizontal en franca oposición a los modelos jerárquicos y verticales tradicionales. Actualmente, son las propias academias quienes delinean el perfil idóneo de las vacantes, mientras los Consejos Académicos de Colegio (CAC) gestionan operativamente las plazas. En congruencia con este *ethos* colegiado, los roles de representación en el CAC no se asignan por mérito jerárquico, sino mediante rotación obligatoria: “Aquí el trabajo es colectivo, te toca. Te toca lavar los trastes” (U-05).

Aunque la IES carece todavía de un estatuto unificado definitivo para el personal académico, la presión del entorno ha propiciado un *isomorfismo mimético* materializado en un riguroso proceso de evaluación dividido en cuatro fases secuenciales: revisión curricular, ensayo crítico, clase muestra y entrevista. Este andamiaje somete a las y los postulantes al escrutinio simultáneo de evaluadores internos, externos, pedagogos y psicólogos. En sintonía con las lógicas del IPN, los comités internos incluyen a miembros de la misma tribu disciplinar con la cual el candidato o candidata se relacionará (U-01, U-04). Pero, para el caso del IPN en su evaluación de ingreso se integra también personal de la gestión universitaria.

No obstante, el hallazgo cualitativo de mayor densidad respecto a la UACM radica en cómo su modelo pedagógico y sus postulados éticos se han transmutado en las *instituciones informales* más severas e inquebrantables del proceso de dictaminación. El concurso de oposición no se limita a auditar la habilitación documental; exige demostrar la capacidad de “desaprender” la cultura tradicional del *ser académico*. U-01 explica que la tribu local rechaza categóricamente la figura ortodoxa del catedrático vertical, descrito sarcásticamente como “la vaca sagrada que te va a iluminar”. Durante la clase muestra, el comité exige presenciar un aprendizaje dialógico y sanciona cualquier sospecha de enseñanza mnemotécnica.

El peso de estos criterios radica en su opacidad. Las narrativas coinciden en que los estatutos formales no explicita los lineamientos pedagógicos a evaluar, dejando a las y los postulantes a merced de su propio capital social —“el boca a boca”— para intuir que serán escrutados a la luz de la visión fundacional (U-03). Los dictaminadores fungen aquí como *gatekeepers* ideológicos:

si un aspirante exterioriza prejuicios sobre el alumnado —ej. “los estudiantes siempre son flojos y mienten” (U-05)—, resulta inmediatamente descartado por incompatibilidad cultural, sin importar la solidez de su currículo.

Esta densa cohesión identitaria genera, paralelamente, una resistencia frontal hacia la *gobernanza a distancia* impuesta por el Estado. Como previamente anunció U-05, la pertenencia al SNII “es mal visto”; la membresía en el sistema estatal es percibida como una amenaza al *ethos* colectivo, en tanto prioriza el productivismo investigativo y legitima la estratificación salarial por encima de la vocación docente. En este ecosistema moral, las instituciones informales priorizan el compromiso humano sobre la métrica estandarizada; como ejemplo, la recontractación de una profesora de asignatura no se sustentó en un informe académico formal, sino en la demostración fáctica de su empatía al buscar una “película para sordos” y llevar a un museo a estudiantes con discapacidad auditiva (U-05).

Finalmente, las narrativas exponen la rudeza procedimental que subyace a estos procesos “abiertos”. En la UACM, el registro de aspirantes se ha convertido en una carrera digital vertiginosa. U-03 describe una plataforma donde las y los postulantes deben cargar su documentación a ciegas y “picarle rápido” en cuanto se abre el sistema, donde compiten en una literal “carrera contra el tiempo” para asegurar uno de los pocos cupos disponibles (tiempo determinado) o lograr que su expediente sea recibido (tiempo indeterminado).

Este estrés burocrático parece operar como un rito de paso o prueba de resistencia implícita. U-05 ilustra este fenómeno relatando cómo su propia entrevista para la definitividad transcurrió bajo una amenaza de bomba que obligó a evacuar las instalaciones. Según su interpretación, el comité evaluó positivamente su resiliencia ante el caos: “Mira, sí aguanta el estrés”. A esta cuestión operativa se suma la asimetría de información: las y los candidatos rechazados enfrentan el silencio administrativo. No se emiten dictámenes que ofrezcan retroalimentación sobre los motivos de la exclusión —“después de la entrevista quién sabe por qué sí o por qué no”, U-03—. Y en los casos donde se experimentan presuntas irregularidades procedimentales —como el relato de U-06, cuyo ensayo fue ignorado y su clase muestra fue cancelada pero paradójicamente “evaluada”—, queda en evidencia que los mecanismos organizacionales más sofisticados siguen operando bajo las

“zonas grises” de las tribus académicas y la gestión. Esto último, es considerado por tres informantes como una consecuencia de la autonomía universitaria.

En síntesis, el análisis de la evolución de las contrataciones revela que ambas *configuraciones universitarias* utilizaron la burocratización como herramienta de legitimación frente al Estado. No obstante, las dos organizaciones mantienen sus filtros informales como su principal trinchera. En el IPN, la cuantificación extrema del tabulador enmascara una micropolítica jerárquica donde la gestión y la tribu negocian, bloquean o facilitan basificaciones bajo el amparo de reglamentos de “calidad”. En la UACM, el riguroso proceso de ingreso público se presenta como una vanguardia horizontal y colegiada, pero oculta un filtro ideológico severo donde la asimilación del *habitus* fundacional y la resistencia al estrés burocrático pesan tanto o más que el currículum. En última instancia, ambas trayectorias de modernización denotan que las reglas formales pueden reescribirse, pero la última palabra sobre quién es apto para gozar del tiempo indeterminado sigue perteneciendo a los *guardianes* —las tribus y la cúpula de la gestión— de cada institución

#### **4.7 Desacoplamiento organizacional: Tensiones entre la normatividad y la práctica académica**

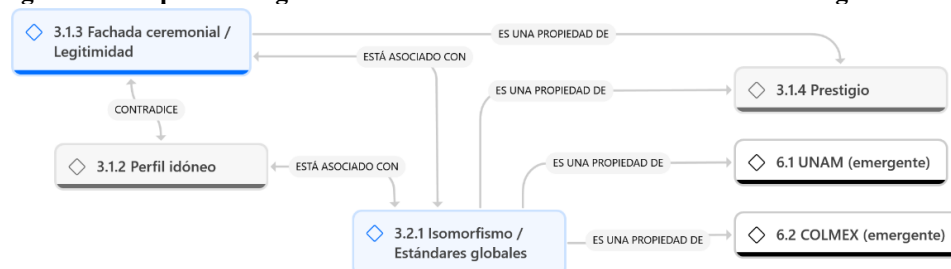
El neoinstitucionalismo sociológico advierte que las organizaciones modernas, frente a las presiones del entorno —en este caso, el Estado evaluador—, adoptan estructuras formales y discursos para asegurar su legitimidad pública. Sin embargo, para no entorpecer su operatividad, las organizaciones suelen desacoplar su discurso formal de sus prácticas cotidianas (Weick, 1976; Meyer y Rowan, 1977). El análisis de las narrativas en el IPN y la UACM permite observar, precisamente, este profundo desacoplamiento: la construcción de una *fachada ceremonial* administrada por la gestión, donde las normativas exigen un perfil de excelencia global que, al descender al terreno de las aulas, colisiona directamente con las urgencias pedagógicas, las carencias estructurales y las instituciones informales de las tribus académicas.

#### 4.7.1 Isomorfismo organizacional y expectativas del perfil académico

El mandato de preservar la legitimidad estatal fuerza a las IES a homologar sus criterios de reclutamiento mediante procesos de *isomorfismo normativo* (DiMaggio & Powell, 1983). A nivel discursivo y estatutario, tanto el IPN como la UACM sostienen una *fachada ceremonial* robusta, la cual se nutre de la adopción isomórfica de estándares impulsados por IES de élite. En el caso del IPN, la normativa institucional proyecta un mercado académico meritocrático y limpio. I-01, desde su cargo en la gestión, repite sistemáticamente cómo el Reglamento de Estudios de Posgrado (REP) ampara procesos fundamentados en “el mérito académico, la capacidad demostrada y la pertinencia disciplinar”. Bajo este marco, se exige a las y los aspirantes una producción científica indexada, vinculación interinstitucional y capacidad para insertarse en la agenda del gobierno federal.

Para abordar analíticamente esta simulación organizacional, la Figura 18 despliega la red de códigos correspondientes a la fachada ceremonial y al isomorfismo. El mapa conceptual permite interpretar cómo la urgencia de legitimidad empuja a estas universidades a suscribir, en el papel, estándares globales frecuentemente disociados de su realidad presupuestal. El diagrama sugiere que estas exigencias formales dictadas por la gestión entran en conflicto directo con las lógicas prácticas de supervivencia y con la demanda docente que realmente solicitan las licenciaturas, gestando la tensión estructural que define al mercado académico de ingreso.

**Figura 18. Mapa de códigos sobre la fachada ceremonial e isomorfismo organizacional.**



Fuente: Elaboración propia basada en los códigos y redes generados en ATLAS.ti v26.

Mientras el IPN proyecta estatutariamente un modelo integral que articula docencia, investigación de frontera y vinculación tecnológica; la UACM, en su esfuerzo por validarse como una alternativa

educativa rigurosa y no solo compensatoria, asume de igual forma lógicas de estandarización. U-06 relata que las convocatorias públicas han evolucionado desde una apertura laxa fundacional hacia una alta exigencia credencialista, instaurando un discurso burocrático de transparencia donde los procesos se presumen nítidos frente al escrutinio social.

#### 4.7.2 Perfil idóneo y las credenciales

Bajo esta fachada de excelencia y transparencia, el primer desajuste estructural se manifiesta en la exigencia de hiperespecialización para el perfil idóneo. U-01 reitera por segunda ocasión y con mayor convicción que “los doctorados se convirtieron en la nueva licenciatura”. Desde la óptica de la gestión, esta aseveración sugiere que la escalada credencialista no responde únicamente al genuino afán por elevar la calidad educativa, sino que opera instrumentalmente como un filtro de exclusión masiva para “contener la alta demanda” (U-01) en un mercado contraído por el Estado. La contradicción de esta *habilitación estandarizada* —centrada en el posgrado— radica en asumir institucionalmente que la acumulación de grados y la membresía en el SNII se traducen de forma automática en competencia pedagógica frente a grupo.

En contraparte, las tribus académicas resisten esta presunción. U-06 denuncia, evocando las críticas de Manuel Gil Antón, los “efectos perversos de los estímulos”: la gestión asume erróneamente que “el dominio del campo reflejado en el grado obtenido (...) te da la capacidad de enseñar, y no. El dominio del conocimiento no te hace el dominio de la manera pedagógica”. Esta convicción está tan arraigada en la cultura de base de la UACM que desemboca en la exclusión de miembros del SNII. U-06 relata el caso de un académico consolidado de la UAM-Iztapalapa que concursó por una definitividad en la UACM asumiendo que su trayectoria y habilitación le garantizarían la plaza; sin embargo, ignoraba que la comisión dictaminadora (la tribu) prioriza fuertemente la afinidad cualitativa con el modelo pedagógico.

Esta tensión entre el credencialismo global y el trabajo docente de trinchera constituye el núcleo del desacoplamiento en la UACM. Su estatuto promueve un proyecto pedagógico inspirado en Paulo Freire: horizontalidad, trabajo dialógico, rechazo a la clase magistral. En este esquema, el

perfil idóneo para la tribu exige compromiso social, empatía hacia estudiantados altamente vulnerables y capacidad para gestar un aprendizaje no mnemotécnico. Sin embargo, al tener que alienarse al isomorfismo global para legitimar sus posgrados ante el Estado (conacyt/SECIHTI, como refiere I-05), la gestión de la UACM se ve forzada a reescribir su perfil idóneo para exigir productivismo científico. Este control a distancia (gobernanza) detona una ruptura interna: para un amplio sector de la IES, someterse al SNII no representa una superación académica, sino una política estatal extractivista que se percibe como una amenaza al proyecto educativo de corte humanista.

El conflicto entre el estándar global y la necesidad local suele resolverse en la discrecionalidad de las comisiones dictaminadoras. U-05 relata un episodio que ilustra este desacoplamiento en la práctica: frente a una candidata con doctorado en el COLMEX, especializada en teoría pero sin experiencia frente a grupos vulnerables, la academia optó por seleccionar a un aspirante de nivel maestría que demostraba un vínculo real con el estudiantado. La justificación de los pares revela cómo la tribu desactiva la regla formal para proteger la operatividad: “Si viene esta chava, está superformada, pero se ve que nunca ha dado clase y menos en la UACM. Se van a quedar los estudiantes así. Y se van a ir” (U-05). En el momento decisivo, la tribu académica relega el prestigio objetivo del título exógeno para salvaguardar el proyecto educativo local y prevenir la deserción escolar.

En el IPN, este desacoplamiento se instrumenta bajo lógicas distintas. Mientras la organización formal proyecta un perfil orientado a la innovación tecnológica de frontera, la práctica curricular de las academias en el nivel de licenciatura —específicamente en ingenierías— privilegia la repetición del ejercicio docente tradicional. I-02 argumenta que para impartir asignaturas como física clásica o estructuras de concreto no se requiere investigación avanzada: “Las leyes de Newton son las mismas que hace doscientos años (...) la mayoría de los maestros llegan a su zona de confort y de ahí en adelante ya no se mueven”.

En este contexto de mercado interno, las instituciones formales de credencialización son utilizadas por los actores locales como un mecanismo utilitario. I-04 expresa que su objetivo al buscar el tiempo indeterminado no radica en la consolidación de un proyecto científico, sino en obtener el derecho laboral a un año sabático para cursar el doctorado y, consecuentemente, acceder a

promociones escalafonarias. Esta dinámica sugiere que, en el IPN, la exigencia de altas credenciales es acatada por el profesorado no para transformar la práctica educativa, sino para alimentar los tabuladores de un mercado interno orientado a la mejora salarial.

#### *4.7.3 Jerarquías de prestigio y estigmas: dinámicas de reclutamiento y estratificación interna*

La construcción de las fachadas ceremoniales no ocurre en el vacío organizativo; las IES estructuran sus lógicas de contratación observando y comparándose con las universidades que hegemonizan el campo científico nacional. Las narrativas en torno a la UNAM, el COLMEX y la UAM trascienden la mera opinión para configurarse como ejes de legitimación y estigmatización que condicionan las decisiones de la gestión y las aspiraciones de las tribus académicas locales. La evidencia sugiere que la percepción del prestigio actúa como un filtro invisible que moldea el funcionamiento de los mercados de trabajo en el IPN y la UACM.

En su esfuerzo fundacional por validarse como una alternativa educativa, la UACM debió confrontar un severo estigma político en el campo nacional. U-05 recapitula cómo, en sus orígenes, la institución era coloquialmente denominada “la universidad del Peje” o calificada como “refugio lumpen”. Este prejuicio disuadía al profesorado exógeno: “Nadie quiere ir a educar a los chavos de ahí” (U-05). Para contrarrestar esta desvalorización simbólica y proteger la legitimidad del proyecto, la tribu académica adoptó una estrategia de alta credencialización táctica: una amplia mayoría del profesorado pionero (hasta un ochenta por ciento, según estima U-01) procuró obtener posgrados en IES de mayor jerarquía para exponer dichos títulos como un escudo de legitimidad. El estigma operó aquí como un catalizador que dirigió a la universidad a importar legitimidad externa, alimentando su tránsito hacia un mercado abierto centrado en credenciales de élite.

.

En esta cartografía del prestigio, el COLMEX y la UNAM representan los grandes referentes del *habitus* académico. Sin embargo, las narrativas del profesorado desarticulan la presunción de una pureza meritocrática en estas universidades. Al citar episodios de cooptación y asignación de

plazas por redes de padrinazgo en el COLMEX, las y los informantes interpretan que incluso las IES más adaptadas al isomorfismo global operan bajo la fuerte injerencia de instituciones informales.

Esta percepción se agudiza al referirse a la UNAM, la cual es percibida como un modelo de referencia, pero criticada por sostener su estatus a expensas de la precarización. U-01 la describe como una estructura de “estamentos académicos muy cerrados”, ilustrando mediante linajes de tribus donde la movilidad hacia el tiempo indeterminado resulta restrictiva para quienes carecen de capital social de origen. Asimismo, U-05 sugiere que este prestigio se subsidia mediante la vulnerabilidad masiva del mercado docente temporal: “A la UNAM (...) le conviene tener profesores de asignatura también. No genera responsabilidad (...) prácticamente se sostiene el ochenta por ciento de asignatura”. Para los informantes del IPN (como I-03), observar que la IES de mayor prestigio nacional opera un mercado endogámico donde el peso político y el “ser conocido en el medio” eclipsan al mérito, termina por normalizar y legitimar las propias prácticas informales y de clausura al interior de sus academias locales.

Por su parte, la UAM emerge en los relatos como un referente de isomorfismo procedimental exitoso: un modelo que aparenta equilibrar el rigor científico con la transparencia administrativa de su gestión. U-03 valora sus plataformas de dictaminación, las cuales ofrecen retroalimentación explícita sobre los fallos de contratación. Sin embargo, en la dinámica de los mercados, esta eficiencia administrativa convierte a la UAM en un competidor que extrae talento del IPN. El contraste de prestigios y condiciones laborales propicia una movilidad vertical: la UAM absorbe a los perfiles de excelencia que buscan evadir el lento escalafón endogámico politécnico, ilustrando cómo los mercados abiertos y cerrados interactúan y compiten por el personal altamente habilitado.

Finalmente, el análisis devela que el prestigio no solo opera hacia el exterior, sino que funge como un mecanismo de estratificación interna que dicta la asignación de recursos por parte de la gestión. En el IPN, la jerarquía de las disciplinas determina la precariedad o estabilidad del contrato inicial; un fenómeno que enuncia las tensiones entre la gestión universitaria y ciertas tribus académicas:

“Las escuelas con más prestigio, las de primera categoría son de las áreas biológicas, la ESIQIE, los químicos y algunos sectores de ESIME, los mecánicos, eléctricos, electrónicos. Entonces, por ejemplo, hay una escuela relativamente nueva de veinte años que se llama

UPIBI, Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ciencias Biotecnología. Que es como la versión modernizada de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, vieja, tradicional, dentro del mismo Politécnico, que también tiene mucho prestigio. Entonces, para Biológicas y para la UPIBI sí hay nombramientos de medio tiempo desde el principio. Pero para mi escuela, no. Para mi escuela, los profesores son contratados por horas” (I-02)

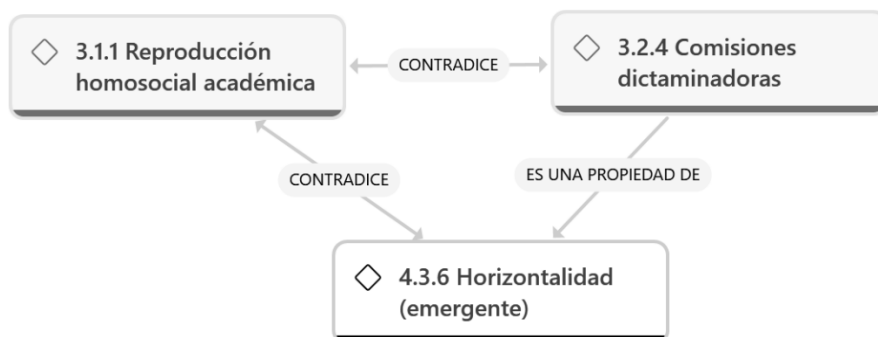
En síntesis, el desacoplamiento organizacional muestra que, si bien la *fachada ceremonial* empuja a redactar convocatorias que exigen un cuerpo académico altamente habilitado, la práctica del ingreso de tiempo indeterminado está atravesada por tensiones de estigma, rechazo a la alta habilitación que aliena al alumnado, el reconocimiento de que los grados no resuelven el problema pedagógico en las aulas y la preferencia de la gestión universitaria hacia ciertas áreas. Es decir, los datos empíricos reflejan en el nivel de licenciatura, tanto en la UACM como en el IPN, una serie de prácticas y procesos que velan por la docencia y no estrictamente por mantener un perfil académico alineado a los estándares globales, el cual sí se procura en el nivel de posgrado.

Este testimonio es central: muestra que la *configuración universitaria* no es homogénea. La gestión universitaria distribuye la certidumbre laboral basándose en el prestigio histórico que ostenta cada tribu disciplinar —las ciencias biológicas frente a las ingenierías—. En síntesis, el abordaje del desacoplamiento organizacional y las jerarquías de prestigio sugiere que las convocatorias y normativas de ingreso son apenas la superficie del mercado académico. En la práctica del nivel de licenciatura, la disputa por el tiempo indeterminado está mediada por estigmas institucionales que obligan a buscar altas credenciales (UACM), por la normalización de las prácticas de clausura al amparo de lo que dictan las IES de élite (UNAM/COLMEX), y por una estratificación interna donde la gestión premia o precariza a las tribus según su estatus disciplinar (IPN). Estas dinámicas corroboran que los requisitos globales impuestos por el Estado evaluador son constantemente reinterpretados y moldeados por las lógicas de supervivencia, prestigio y poder local de las organizaciones universitarias.

#### 4.7.4 El rol de las comisiones evaluadoras y la reproducción homosocial

El análisis de los procesos de dictaminación permite observar la tensión cotidiana que existe entre la gestión universitaria y las tribus académicas, mediada por las jerarquías o la horizontalidad que imponen las organizaciones para la toma de decisiones. Para mapear visualmente esta dinámica, la Figura 19 ilustra la interacción entre el diseño normativo y el poder fáctico de los comités evaluadores. La red semántica sugiere que, lejos de operar como tribunales técnicos y neutrales, las comisiones entran frecuentemente en disonancia con los discursos institucionales de apertura y transparencia. En la práctica, se convierten en el espacio principal donde las tribus académicas ejercen la *reproducción homosocial* para decidir la asignación de las plazas.

**Figura 19. Mapa de códigos sobre la mediación horizontal en la organización.**



Fuente: Elaboración propia basada en los códigos y redes generados en ATLAS.ti v26.

En el mercado interno del IPN, la reproducción homosocial se instrumentaliza a través del control disciplinar, donde las academias imponen sus instituciones informales para frenar las directrices de la gestión. I-03 relata un episodio donde la administración local intentó forzar la contratación de un interino basándose en atributos extraacadémicos y de apariencia:

“Llega un momento en que dice el subdirector: (...) 'El maestro tiene un perfil (...) y además, el porte' (...) Decimos: 'A nosotros no nos interesa el porte, lo que a nosotros nos interesa es lo académico'. 'No, pero ¿por qué se ponen tan quisquillosos?'. Pues porque nosotros somos los encargados de eso (...) Por nosotros no hay problema, nos desconocen, está bien, pero él no entra sin evaluación académica (...) Pasa el examen, se queda (...) No pasa, a ver a qué academia lo meten, pero con nosotros ya no” (I-03).

Este fragmento permite interpretar que las comisiones no actúan como simples extensiones de la voluntad gerencial, sino como defensores territoriales de la tribu. Cuando los *gatekeepers* de la academia perciben que la gestión intenta imponer a un aspirante que no comparte los códigos de la disciplina, el examen formal de oposición es reconfigurado como un filtro punitivo y defensivo. I-03 describe cómo la comisión utilizó el interrogatorio técnico para bloquear al candidato sugerido por la dirección: “La primera pregunta que hace uno de los ingenieros: 'A ver (...) Vamos a empezar con la más bajita, y si tú la pasas, pues no hay problema'. Cuando vemos que no tenía ni idea de lo que estaba hablando (...) decimos: 'No puede ser'”. El rigor de la institución formal (el examen) opera aquí como un escudo político de la tribu frente al favoritismo de la gestión.

En contraparte, a pesar de operar bajo un esquema de mercado abierto, la UACM no escapa de la reproducción homosocial, sino que la manifiesta en dimensiones pedagógicas e ideológicas. Al carecer de un escalafón tradicional, la dictaminación de un aspirante recae fundamentalmente en la evaluación de su “afinidad” con el proyecto educativo fundacional. U-02, desde su rol como integrante de comités evaluadores, señala que su deliberación favorece deliberadamente a perfiles cuya filosofía se acopla a la de la organización y sanciona la ortodoxia:

“Si yo veo que es alguien que da una clase tradicional (...) sospecho mucho que es una persona que va a usar sus herramientas tradicionales. O por ejemplo, le pregunto: ¿cuál es tu concepción de la evaluación? Y me dice: 'No, pues la evaluación hay que hacerla tradicional'. Entonces, sí influye” (U-02).

En este contexto, la homofilia no busca perpetuar la pureza técnica, sino asegurar la lealtad hacia un modelo crítico e inclusivo. Se procura integrar a perfiles afines que “empaten su postura con la de la universidad” (U-02). Aunque externamente esto podría interpretarse como un sesgo que vulnera la libre competencia, desde el interior de la tribu responde a una lógica de supervivencia institucional. U-01 justifica esta intervención argumentando que “sería suicida contratar a cualquier persona en un área que requiere de una especialización muy concreta”. Así, la exclusión de ciertos perfiles se decodifica como un mecanismo orgánico para garantizar la continuidad del modelo frente a la amenaza de prácticas docentes homogeneizadora. Sin embargo, este elemento cultural ha tenido matices más críticos, como la exclusión del profesorado que ha participado en movilizaciones sociales para buscar la estabilidad laboral.

Adicionalmente, el diseño horizontal de la UACM —que otorga amplia autonomía a las academias para diseñar sus evaluaciones— genera profundas asimetrías procedimentales durante los concursos. U-03 describe cómo, al concursar por una asignatura introductoria, enfrentó interrogatorios teóricos altamente particularizados y sorpresivos: “Enfoques Funcionalistas: 'Talcott Parsons habla sobre tal cosa, ¿cuál es su perspectiva teórica sobre este autor o sobre Robert Merton?'”. Esta práctica sugiere una carencia de lineamientos estandarizados de evaluación institucional, dejando los concursos a la absoluta discrecionalidad local de las tribus, las cuales imponen umbrales de conocimiento altamente especializado para filtrar a quienes no dominan el marco teórico completo de la academia evaluadora.

Una característica emergente en la *configuración universitaria* de la UACM es el sentido democratizador de la figura del guardián mediante un diseño organizacional basado en la horizontalidad. A diferencia de los sistemas explícitamente jerárquicos que concentran las decisiones, como en el caso de la UNAM o el IPN, la UACM ha desconcentrado el poder, otorgando autonomía a las academias e integrando al estudiantado en el Consejo Universitario. Como expresa U-01: “La UACM (...) le da voz y voto a los estudiantes, cosa que ninguna otra institución tiene en el país”.

La horizontalidad tiene por objetivo erradicar la verticalidad y garantizar la transparencia del presupuesto (U-06). En la práctica del reclutamiento del personal académico, la horizontalidad se refleja en comités colegiados mixtos y rúbricas estandarizadas (U-02), y los cargos directivos son vistos como un servicio rotativo inherente al trabajo académico y no como un privilegio permanente; coloquialmente se podría tomar como un “te toca lavar los trastes” (U-05). Sin embargo, la pluralidad en la toma de decisiones externaliza zonas de incertidumbre y conflicto: cuando se debe consensar la disponibilidad y el perfil idóneo de una plaza, la horizontalidad deriva en disputas territoriales. U-06 relata el caso de la convocatoria reciente de Protección Civil que enfrentó a la academia distribuida en dos planteles, lo cual escaló el conflicto hasta provocar la intervención del Consejo Universitario.

Aunque también la horizontalidad puede velar la responsabilidad de los participantes, como relata U-06 sobre la excusa del rector durante el boom de la contratación del profesorado de tiempo indeterminado “Y él siempre dijo: 'No, pues yo era un voto más en el Consejo Universitario. Yo

no fui" (U-06). La misma horizontalidad le salva de una responsabilidad directa, adjunta a una falta de planeación administrativa y una falta de planeación académica colegiada para mejorar el egreso, prevenir la deserción y la falta de personal docente por sabáticos y presupuesto.

En este sentido, el análisis de las comisiones evaluadoras permite interpretar que, sin importar el modelo normativo del mercado, la dictaminación final descansa sobre lógicas de reproducción homosocial y protección territorial. En el IPN, los *gatekeepers* utilizan el rigor formal de las pruebas de conocimiento como herramienta para repeler las imposiciones de la gestión y preservar el control de su mercado interno. En la UACM, el diseño horizontal desconcentra el poder y apuesta por comités colegiados, pero instaura un filtro donde la afinidad ideológica con el proyecto educativo y la coincidencia teórica pesan tanto como las credenciales. En ambas organizaciones, la *habilitación estandarizada* pierde objetividad al cruzar la puerta de la sala de dictaminación, cede su lugar al escrutinio cualitativo de las tribus, quienes en última instancia deciden quién a asimilado el *habitus* necesario para integrarse definitivamente a su tejido social.

#### 4.7.5 Tensiones: universidad, tribus disciplinares y representación sindical

El desacoplamiento organizacional en los procesos de contratación no surge de manera fortuita; las narrativas permiten interpretar que es el resultado de tensiones crónicas y disputas por el control de los recursos y la legitimidad al interior de las IES. En el IPN y la UACM, la *fachada ceremonial* que regula formalmente el reclutamiento se ve constantemente alterada por la fricción política entre la gestión universitaria, el cuerpo disciplinar y, en el caso politécnico, la representación gremial.

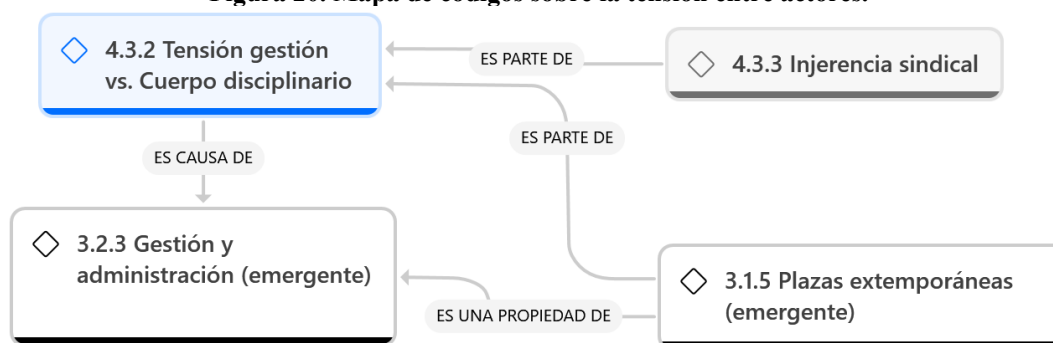
En el IPN, la tensión entre la base docente y la administración central ha cultivado un profundo desencanto que altera la vida colegiada. I-02 relata que la designación presidencial de un director general ajeno a la cotidianidad universitaria desestabilizó la confianza de las tribus: “Lo nombró López Obrador. Venía recién llegado de Inglaterra (...) no tiene idea de lo que es el Politécnico (...) Se ha dedicado a nadar de muertito”. Esta desconexión entre la cúpula del Estado junto con la gestión universitaria frente a las academias promueve decisiones verticales que marginan el

conocimiento técnico de las tribus disciplinares. Como postula Clark (1991), cuando la *gobernanza* se inclina despóticamente hacia los dictados del Estado, la autonomía de las academias se diluye:

“Señores profesores, ¿cómo ponemos al Politécnico en consonancia con la 4T? Propongan'. Aunque luego nos hicieran caso a la mitad o lo que fuera (...) se amplía el Politécnico en Palenque con carreras afines al Tren Maya, incluyendo una carrera de Ingeniería Civil, en la que mi escuela no tuvo ninguna injerencia. (...) Pues porque mi escuela tiene mala fama. En lo técnico, mi escuela está considerada de segunda o de tercera. Es una escuela vieja, con problemas, no tiene un prestigio académico importante. Y entonces, la han dejado de lado y que haga lo que quiera.” (I-02).

Este fragmento ilustra cómo la macro-política estatal impone agendas de expansión (isomorfismo coercitivo) que la gestión universitaria acata, pero marginando operativamente a los cuerpos disciplinares locales bajo argumentos de estigmatización y pérdida de prestigio interno. Para dimensionar la red de intereses que subyace a estos bloqueos, la Figura 20 esquematiza las tensiones entre actores. El diagrama modela cómo la verticalidad ejercida por la administración central colisiona ininterrumpidamente con el atrincheramiento de las academias y con las agendas del aparato sindical, configurando un mercado interno donde las oportunidades se negocian como cuotas de poder político.

**Figura 20. Mapa de códigos sobre la tensión entre actores.**



Fuente: Elaboración propia basada en los códigos y redes generados en ATLAS.ti v26.

En este complejo entramado del IPN, la injerencia sindical distorsiona severamente los canales formales de comunicación y acceso al tiempo indeterminado. Aunque normativamente el sindicato se asume como el “garante de los derechos laborales” (I-01), en la práctica adquiere el poder de administrar y dosificar la información institucional. I-03 señala que las autoridades oficiales han

omitido en ocasiones publicar abiertamente las convocatorias de basificación, ceden esta función vital al sindicato. El cual distribuye los enlaces de inscripción de manera discrecional a través de redes cerradas de mensajería: “Yo le hablé al secretario general del sindicato y me dijo: 'Maestro, le voy a pedir un favor, no les diga a los alumnos que me localizó' (...) imagínate para los periodos de promoción de horas o préstamos (I-03).

Estas lógicas de acaparamiento sugieren que, en los márgenes de la *configuración universitaria* del IPN, transitar hacia la definitividad puede depender críticamente de la cercanía con las esferas sindicales, quienes fungen como administradores del acceso a la información y no solo como defensores contractuales. Cabe recalcar que este relieve sindical constituye un contraste frente al caso de la UACM, donde las narrativas del profesorado omiten casi por completo la participación gremial en los procesos de dictaminación académica o como protectores del profesorado de tiempo parcial.

Ahora bien, aunque la UACM opera bajo un modelo de horizontalidad y colegialidad, experimenta tensiones estructurales de naturaleza similar entre sus diversas tribus (Colegios) y la gestión. La escasez aguda de tiempos completos detona pugnas territoriales transversales. Cuando se libera una vacante, los distintos Colegios compiten por el recurso basándose en una “matriz de necesidades” elaborada por la administración. U-04 advierte que el Colegio de Humanidades —al ser el más antiguo— concentra la mayor cuota de jubilaciones, pero, al liberarse el presupuesto, la administración central suele reasignar esas plazas hacia Colegios de reciente creación, dinámica que las academias originarias interpretan como una “expropiación injusta” de su fuerza de trabajo (U-05).

Por otro lado, la pretendida planeación racional que fundamenta la *fachada ceremonial* de ambas IES colapsa frecuentemente frente a la contingencia operativa. En el IPN, la desarticulación entre los grupos ofertados y la plantilla interina disponible fuerza a la administración a realizar contrataciones apresuradas a mitad de semestre, disfrazadas bajo la figura opaca de “horas de incidencia” (I-04). Por su parte, en la UACM, la renuncia súbita de profesores temporales a escasos días de iniciar el ciclo escolar —ocasionada a menudo por la aversión a la inseguridad en planteles periféricos— obliga a la gestión a declarar desiertas sus convocatorias formales y activar procesos “extra” de extrema urgencia (U-01), evidenciando que el mercado docente temporal obedece a

dinámicas de crisis contingentes (*muddling through*) más que una planificación de desarrollo institucional.

El desacoplamiento se agrava por el modelo de gobernanza y la abrumadora sobrecarga administrativa que recae sobre el propio cuerpo académico. En la UACM, el diseño organizacional horizontal diluye la autoridad punitiva vertical, pero engendra un caos operativo donde el profesorado definitivo queda atrapado en labores de administración burocrática. Al carecer de figuras de apoyo secretarial o de ayudantías —figuras que en las IES tradicionales fungen, precisamente, como espacios de formación y socialización profesional para el personal novel—, el cuerpo académico debe autogestionar su labor: “Nosotros invertimos mucho tiempo en (...) gestiones administrativas institucionales y este tipo de cosas de las copias del aula, de mi trámite para mi congreso (...) No hay ni personal administrativo. Tenemos que ir nosotros a firmar” (U- 05).

Esta hiper-burocratización merma sustancialmente el tiempo destinado a funciones sustantivas, como la investigación y la tutoría. Paradójicamente, en el IPN se observa un fenómeno inverso pero igualmente revelador respecto al deterioro de la carrera académica: ante la saturación burocrática y el estancamiento salarial, el profesorado de tiempo indeterminado rechaza asumir cargos de gestión, lo cual orilla a la universidad a nombrar a personal interino temporal en puestos de autoridad estratégica. “Son personas que seguramente son de confianza (...) Ahorita las personas que están llegando [a cargos de gestión] son como seis o siete, incluyendo una subdirectora [que tiene estatus de interina]” (I-03).

La renuencia del personal de base para asumir jefaturas se explica por la ausencia de incentivos materiales y el exceso de cargas adjuntas: “Inclusive con los presidentes de academia, parecen como si les estuvieran haciendo un favor (...) no te van a pagar adicionalmente nada y tú les estás haciendo el trabajo administrativo en tu descarga, cuando a lo mejor lo ideal es que tú estuvieras metido en una investigación” (I-03). La precariedad del mercado académico ha erosionado así la aspiración histórica por el liderazgo disciplinar. Como resume crúdamente I-02 al referirse a la posibilidad de ocupar un mando medio: “Como no hay ni una cosa ni otra [ni proyecto ni buen salario], por cinco mil pesos, gracias, yo paso (...) Se me va a duplicar el trabajo”.

A modo de síntesis, las tensiones analizadas sugieren que la gobernanza universitaria se encuentra fragmentada. En el IPN, la escasez de recursos y la intromisión gerencial estatal (agenda 4T) empujan a las tribus al aislamiento, mientras el sindicato acapara y dosifica la información sobre basificaciones como capital político. En la UACM, la asfixia de plazas detona disputas de despojo territorial entre los Colegios. En ambas IES, el exceso de cargas burocráticas y el deterioro de los incentivos provocan que el cuerpo académico definitivo se aleje paulatinamente del control administrativo, generando vacíos de gestión que culminan afectando la capacidad de planificar orgánicamente la enseñanza y, por ende, alterando los canales formales para el relevo de la profesión académica.

#### *4.7.6 Tensiones estructurales entre la masificación docente y las exigencias de investigación*

El desacoplamiento organizacional explorado a lo largo de este subcapítulo cristaliza, de forma ineludible, en la profunda fricción operativa entre dos funciones sustantivas: la docencia orientada a la masificación y la exigencia globalizada de investigación. En el caso de la UACM, este fenómeno resulta particularmente ilustrativo. La universidad fue concebida con un modelo orientado hacia la enseñanza; U-02 refiere que “el rector fundador pensó más bien en un perfil no tanto de investigación, sino más bien docente”. Aunque la investigación fue incorporada normativamente en el Estatuto del Personal Académico (EPA), la estructura organizativa se planeó deliberadamente para no depender de un sistema de estímulos económicos asociados a la producción científica (Ibarra, 2001; Acosta, 2002).

Desde la perspectiva de la tribu académica, esta ausencia no se percibe como una carencia en la profesión académica, sino como un mecanismo ético que previene la mercantilización del conocimiento. U-04 expresa que la falta de un sistema de estímulos libera al profesorado del estrés productivista, condición que U-05 corrobora: “Nosotros no tenemos eso de: 'Ay, este publicó tanto y yo tanto. A él le dieron la investigación y a mí no, y él da clase de licenciatura y él en posgrado y le va a meter el pie'. O sea, no tenemos eso. Sí es una forma diferente de trabajar”. En términos normativos, el estatuto dicta que la investigación debe alinearse con “las necesidades educativas

del país, la ciudad y los estudiantes” (UACM, 2007, p. 25), buscando una articulación indisoluble entre la enseñanza y la práctica de las disciplinas (UACM, 2007). Sin embargo, este diseño organizativo genera una contradicción estructural: las instituciones formales operativas no exigen producción científica constante para la permanencia de los tiempos completos, pero el mercado abierto y el isomorfismo externo sí la evalúan rigurosamente para seleccionar personal.

Aunado a esta disonancia en la contratación, la realización de investigación enfrenta un panorama de precariedad material. U-05 detalla cómo la organización universitaria externaliza los costos operativos hacia el propio profesorado. Las convocatorias internas se abren con topes presupuestales acotados con los cuales el sujeto debe subsidiar desde el trabajo de campo hasta la compra de insumos básicos (computadoras e impresoras). Asimismo, la falta de viáticos obliga frecuentemente al cuerpo académico a financiar con su salario las presentaciones en congresos. Este escenario sugiere que la investigación, más allá de la fachada formal, se sostiene en gran medida por la vocación individual y no por una estructura organizacional de soporte; orillando a algunos investigadores (como U-05) a buscar su ingreso al SNII no por prestigio, sino como una estrategia utilitaria para poder financiar viáticos para participar en congresos, dado que la universidad solo les contribuye con un congreso anual.

En este sentido, la pertenencia a los sistemas de estímulos nacionales tensiona la profesión en un contexto donde el trabajo cotidiano exige un nivel de contención y acompañamiento que las métricas de investigación —Estado evaluador— no contabilizan. Las y los docentes operan en planteles periféricos catalogados como zonas de vulnerabilidad, donde “...los asaltan saliendo de clase” (U-05), lo que refuerza una vocación cuya consigna implícita es: “Nosotros no estamos formando a los estudiantes para que sean millonarios, sino para que sean alguien que aporte a la sociedad” (U-05). Esta prioridad pedagógica permite interpretar por qué, en los procesos de dictaminación, la elección de un perfil definitivo no descansa exclusivamente en el currículum de investigación, sino en la demostración tajante de un acercamiento orgánico con el modelo de la UACM.

A esta complejidad axiológica se suma el desgaste operativo que propicia la estructura de la planta académica —agotamiento o *burnout*—. La sobrecarga docente, acentuada por la lejanía geográfica, provoca renunciaciones del personal temporal y obliga al cuerpo de tiempo indeterminado

a asumir movilidades extenuantes, como el caso de una docente que invierte más de dos horas de traslado para cubrir grupos en Cuauhtémoc (U-05). Paralelamente, la planeación histórica de las plazas ha generado profundas asimetrías entre las tribus: mientras áreas como Comunicación Aplicada experimentan sobrepoblación docente —“se inventan grupos, porque si no, no tendrían dónde dar clase” (U-05)—, sectores como Metodología operan con severos déficits de personal.

Sin embargo, ante el déficit de personal, plazas y la carga laboral, emerge un factor de control originado desde el propio instinto de conservación de la tribu: el miedo a la reducción de la matrícula estudiantil. U-05 relata que académicas especializadas en investigación educativa —egresadas de centros de élite como el CINVESTAV— prefieren absorber sobrecargas de docencia y procesos burocráticos antes que solicitar formalmente a la gestión la contratación de nuevos profesores. El cálculo sociológico detrás de esta decisión es la protección del empleo a futuro:

“Ella no quiere [pedir más profesores]. No quiere porque dice que si no un día nos vamos a quedar sin trabajo cuando se siga reduciendo la matrícula. Y la verdad, yo no lo veo tan loco (...) me dice: 'Después vamos a estar como los del eje de Comunicación Aplicada, que vamos a ser muchos profes para pocos estudiantes’” (U-05).

Esta evidencia señala que las tribus académicas, ante la incertidumbre del sistema, optan por autolimitar el crecimiento de su planta definitiva como estrategia preventiva frente a posibles contracciones de la demanda estudiantil, resguardando así su estabilidad material a largo plazo.

A modo de cierre, la revisión empírica permite interpretar que sostener una productividad investigativa equiparable a los estándares globales opera, en las lógicas del nivel licenciatura de estas organizaciones, como una *fachada ceremonial* (Meyer y Rowan, 1977). En el IPN, la austeridad y la fragmentación horaria empujan al profesorado hacia lógicas de acumulación burocrática que marginan el impacto sustantivo de la investigación. Por su parte, en la UACM, la tribu académica resiste la injerencia del productivismo para proteger su modelo de vinculación estudiantil, tolerando el autofinanciamiento de la investigación y autolimitando el ingreso de nuevos pares para garantizar la supervivencia del grupo frente a la fluctuación de la matrícula.

En ambas configuraciones, el ingreso de tiempo indeterminado no se dirime únicamente mediante el cumplimiento objetivo de los indicadores científicos. La consolidación de la trayectoria profesional está determinada, en última instancia, por la capacidad de las y los postulantes para

decodificar estos desacoplamientos organizacionales: a nivel de posgrado demostrar habilitación suficiente para legitimar a la IES ante el Estado evaluador; a nivel de licenciatura, para el mercado docente de ambas IES la alta especialización no es un requisito estricto; en el caso de la UACM para el mercado académico sí se busca el nivel doctoral como mecanismo de filtro antes la gran cantidad de postulaciones. Al mismo tiempo, las y los postulantes deben exteriorizar el acoplamiento táctico y la lealtad requerida para priorizar la supervivencia operativa y la cohesión docente exigida por la tribu disciplinar.

#### **4.8 Reflexiones emergentes: La influencia colateral en las aulas y la agencia estudiantil**

El andamiaje burocrático y las presiones isomórficas expuestas en los apartados precedentes no operan como dimensiones paralelas a la institución, sino que caracterizan y constituyen a la *configuración universitaria* misma. Desde la teoría institucional, es posible comprender que esta configuración —materializada en las fricciones cotidianas entre el Estado evaluador, la gestión administrativa y las tribus disciplinares— trasciende el rigor de las normativas contractuales para aterrizar en el núcleo operativo de las IES: el aula. El análisis de los datos empíricos arroja una categoría inductiva que sugiere cómo las restricciones de esta configuración y la inestabilidad del profesorado repercuten directamente en el estudiantado. Simultáneamente, la evidencia permite interpretar que el alumnado no asume un rol pasivo; por el contrario, ejerce un poder de agencia que interviene en la viabilidad, permanencia y consolidación de la carrera académica del personal académico.

Esta dialéctica entre la superestructura laboral y la realidad micro-sociológica del espacio pedagógico constituye el eslabón final de nuestro estudio para comprender la condición contemporánea de la profesión académica. La configuración de la organización universitaria no solo dictamina quién ingresa, sino que altera cualitativamente el proceso de enseñanza, sugiriendo un profundo desacoplamiento entre los mitos racionalizados de excelencia y las demandas materiales del proceso formativo.

#### *4.8.1 Masificación e infraestructura pedagógica*

La asfixia presupuestal dictada por la gobernanza a distancia del Estado y la falta de renovación generacional han provocado un déficit crítico en la infraestructura y en la disponibilidad de la planta docente. Esta confluencia de factores configura lo que el informante I-02 denomina de forma tajante como “la tormenta perfecta”. En el IPN, la masificación impulsada por las políticas públicas no ha sido respaldada por un crecimiento proporcional del personal académico de tiempo indeterminado. Por el contrario, mientras la población estudiantil aumentó de manera exponencial, la planta docente sufrió una contracción severa debido a jubilaciones y defunciones cuyas plazas fueron retenidas por la administración central. El informante I-02 expresa que, en un periodo de cinco años, una unidad académica pasó de tener más de quinientos cincuenta docentes a cuatrocientos cincuenta, mientras la matrícula creció de seis mil a más de siete mil estudiantes.

Este déficit estructural se traduce en un despojo real del derecho a la educación, alterando las trayectorias del alumnado. Al no existir grupos ni horarios suficientes, el estudiantado se ve forzado a posponer asignaturas, lo que provoca que una carrera diseñada para concluirse en cinco años se extienda a seis o siete. La informante I-06 corrobora este fenómeno, señalando que las autoridades exigen admitir más estudiantes utilizando las mismas instalaciones de hace veinte años y con un veinte por ciento menos de planta docente. Las aulas, diseñadas para albergar a treinta personas, terminan acumulando grupos de hasta cincuenta alumnos y alumnas, dejando escasos noventa centímetros entre la última banca y el pizarrón, lo cual genera un desgaste físico y psicológico en el profesorado y el estudiantado.

Frente a esta rigidez organizacional, el cuerpo académico desarrolla instituciones informales de supervivencia. Para evitar el rezago de estudiantes que han reprobado o que se encuentran fuera de reglamento, las academias del IPN instauran la figura no oficial del “oyente”. A estos estudiantes se les exige cumplir con todas las tareas y exámenes del curso regular para, posteriormente, guardar su calificación y asentarla en un examen a título de suficiencia. El

informante I-02 aclara que “eso es un acuerdo de academia, eso no está en el reglamento del Politécnico”, evidenciando cómo las tribus académicas tensionan la normativa formal para solventar las carencias del sistema, aun cuando esto implique introducir sillas de otros salones y desatar la molestia de las autoridades administrativas que solo auditan el “número de sillas” (I-02).

En la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), el colapso del espacio pedagógico obedece a dinámicas similares de falta de planeación frente a la masificación. U-05 relata haber impartido clases en periodos anteriores a ochenta estudiantes en salones con capacidad máxima para treinta personas. Esta sobresaturación no solo vulnera el modelo educativo de atención personalizada, sino que representa un riesgo latente de protección civil frente a eventualidades como los sismos. Para contener esta crisis, la UACM se vio orillada a recurrir a la contratación masiva de profesores de asignatura —tiempo determinado—, precarizando la relación laboral ante la imposibilidad financiera de abrir plazas de tiempo completo.

Asimismo, la austeridad impacta en la operatividad de la investigación y la docencia técnica. En el IPN, la negativa a contratar personal de apoyo especializado, bajo el argumento administrativo de que “no son necesarios”, pone en riesgo equipamiento de alta tecnología valuado en millones de pesos. I-06 denuncia el desconocimiento de la gestión central sobre el funcionamiento de los laboratorios de hidráulica marítima, obligando a las y los docentes a asumir tareas de calibración técnica que escapan a sus funciones, lo que ya ha derivado en la pérdida de equipos costosos como drones. Esto confirma que el triángulo de coordinación de Clark (1991) se encuentra desequilibrado: la administración universitaria y el Estado imponen recortes ciegos que asfixian la operatividad de la oligarquía académica y merman la calidad educativa.

#### *4.8.2 El desacoplamiento entre el isomorfismo credencialista y el habitus docente*

Uno de los hallazgos más contundentes de esta investigación es el profundo desacoplamiento orgánico entre las exigencias formales de habilitación estandarizada —grados de doctorado, membresías en el SNII— y las competencias pedagógicas y éticas que realmente exige el trabajo en el aula. Las organizaciones periféricas reciben a una población estudiantil atravesada por

marcadas desigualdades socioeconómicas y carencias formativas estructurales, herencia de un sistema de educación básica deficiente en métricas internacionales (OECD, 2023).

En la UACM, la política de ingreso del alumnado por sorteo elimina los filtros meritocráticos excluyentes, materializando lo que el sociólogo Gil define como la horizontalidad del acceso a la educación superior para sectores históricamente marginados (U-01). Sin embargo, el encuentro entre académicos y académicas formados en lógicas de competencia académica —provenientes de la UNAM o el COLMEX— y un estudiantado con rezagos cognitivos profundos, genera un choque cultural y pedagógico mayúsculo. U-01 subraya que mantener los estándares de una educación crítica sin recurrir al facilismo exige un trabajo didáctico extenuante.

En este panorama, la posesión de altas credenciales científicas no se traduce mecánicamente en eficacia docente. La narrativa del informante I-02 en el IPN es crítica al respecto, desmitificando la *fachada ceremonial* del doctorado mediante la frase coloquial: “lo doctor no quita lo pendejo”. El grado académico superior no erradica el despotismo, ni garantiza la empatía, la paciencia o la vocación necesarias para nivelar a estudiantes con malas bases educativas. Por el contrario, frecuentemente propaga un desprecio intelectual hacia el alumnado que no logra aprehender los conceptos a la primera exposición.

Esta discrepancia perpetúa lógicas de violencia simbólica en las aulas. I-02 advierte que el “modelo educativo neoliberal” fue un ochenta por ciento discurso político, un quince por ciento diseño curricular y apenas un cinco por ciento de incidencia real en los salones de clase. En la cotidianidad del IPN, la práctica docente sigue anclada en lo que Paulo Freire denominó “educación bancaria”, donde el maestro se erige como una autoridad indiscutible e inamovible — “el que manda soy yo y tú te callas” —, propiciando abusos al amparo de la falta de mecanismos de supervisión.

En franca contraposición, el modelo de la UACM demanda una deconstrucción total de ese habitus tradicional. U-02 explica que la universidad exige un enfoque centrado en los procesos de aprendizaje, donde el docente transita hacia un rol de monitor o generador de actividades basadas en la indagación guiada (“hands-on”). Se busca superar los temarios enciclopédicos clásicos para centrarse en el desarrollo de habilidades de pensamiento abstracto y modelación matemática.

No obstante, en UACM exigir este nivel de innovación pedagógica al profesorado contratado por tiempo determinado, a quienes únicamente se le remunera la hora frente a grupo, imposibilita el trabajo colegiado y el acompañamiento metodológico que la misma institución promete. En el caso del IPN, la contratación endogámica de un cierto nivel influye en las prácticas verticales del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que en el nivel licenciatura, influye del mismo modo al ser de tiempo indeterminado o determinado.

#### *4.8.3 La estratificación sociodemográfica y los estigmas organizacionales*

Al descender al nivel del aula, la *configuración universitaria* revela una tensión aguda entre las normativas de evaluación externa y la realidad sociodemográfica de la matrícula. U-04 expone el profundo desacoplamiento que existe cuando el Estado evaluador intenta imponer métricas estandarizadas de “eficiencia terminal” a una universidad con una demografía estudiantil atípica. El modelo de la UACM reconoce y aloja trayectorias interrumpidas: personas adultas, trabajadoras o jóvenes en condiciones de vulnerabilidad que deben abandonar los estudios por apremios vitales que, en el mejor de los casos, retoman años después. Medir a esta organización bajo los parámetros estatales de una carrera ininterrumpida de cuatro años constituye un desajuste evaluativo que ignora la función social de la universidad.

Atender a este sector exige herramientas pedagógicas excepcionales, pues el profesorado debe conciliar en una misma aula niveles de competencia asimétricos y rezagos estructurales —“nos va a costar el triple” (U-01)—. Sin embargo, las narrativas sugieren que la gestión universitaria ha delegado esta responsabilidad casi en su totalidad al individuo. Como señala U-04, la formación pedagógica provista por la organización para atender estos perfiles resulta insuficiente, dejando al docente a la deriva frente al reto didáctico.

A su vez, esta flexibilidad institucional —materializada en figuras como la “certificación”, que permite al alumnado acreditar una materia mediante el trabajo autodidacta sin asistencia regular al

aula— genera severas disonancias cognitivas en el profesorado de nuevo ingreso. U-04 ilustra cómo docentes formados bajo el *habitus* de sistemas ortodoxos —como la UNAM—, quienes conciben la enseñanza exclusivamente como un acto de transmisión oral unidireccional — “yo hablo, hablo, hablo, y les dejo un trabajo” (U-04)—, experimentan un profundo choque cultural al enfrentarse a un modelo que exige la descentralización del poder en el salón de clases.

#### 4.8.4 *La agencia estudiantil como regulador del mercado académico*

Por último, el análisis de los datos permite interpretar que el estudiantado ejerce una agencia estructural que condiciona la estabilidad laboral del profesorado, fungiendo como un evaluador informal dentro de la *configuración universitaria*. En la organización del IPN, bajo las reglas del mercado interno, el profesorado interino depende vitalmente de la matrícula para conservar su empleo y acumular la antigüedad necesaria para la basificación. I-04 confiesa que “...los interinos somos los que más perdemos (...) la materia se va llenando gracias a ellos mismos [el alumnado], te conocen, dicen que eres buen profesor y se llenan los grupos”. Si un grupo no alcanza el mínimo de quince inscripciones, la gestión lo cierra, elimina las horas de interinato y trunca la trayectoria hacia el ingreso definitivo. Esta dinámica invierte las jerarquías de poder tradicionales: en los márgenes de la precariedad, la supervivencia en el mercado laboral docente queda supeditada a la reputación y aceptación frente al alumnado.

No obstante, esta agencia estudiantil también es instrumentalizada en las luchas micropolíticas de las tribus académicas. En los posgrados del IPN, el hermetismo territorial provoca que las rivalidades entre investigadores consolidados se trasladen a sus grupos de trabajo. I-04 describe cómo “si un profesor está peleado con otro de la misma academia, en automático los alumnos se vuelven sus enemigos”. Lo que puede perjudicar la trayectoria del profesorado de tiempo parcial. Las y los estudiantes quedan atrapados en el fuego cruzado de las rencillas políticas, ilustrando cómo, en los sistemas débilmente acoplados, las instituciones informales de lealtad tribal se imponen sobre la racionalidad formativa.

En la UACM, la agencia estudiantil opera predominantemente como un mecanismo de auditoría ética y pedagógica. U-01 subraya que la universidad es un espacio donde el “currículum oculto” cobra gran relevancia; el alumnado asimila la ética profesional observando a sus docentes y tiende a rechazar de manera activa a quienes utilizan el aula para imponer asimetrías de poder. Asimismo, U-05 sugiere que, ante la ausencia de una vigilancia punitiva gerencial hacia el profesorado de asignatura, los propios estudiantes fungen como informantes para la tribu sobre el desempeño docente: “los mismos estudiantes te van diciendo sin que tengas que hacer mucha investigación”.

#### *4.9 Cierre del capítulo de análisis*

El recorrido analítico desarrollado a lo largo de este capítulo permite trascender la visión del ingreso de tiempo indeterminado como un evento procedimental, aséptico o puramente meritocrático. A la luz de la evidencia, el acceso a la carrera académica en el IPN y la UACM se devela como un resultado contingente, forjado en la intersección de la *configuración universitaria*: el campo de tensiones donde la gobernanza del Estado, las estrategias de la gestión institucional y las prácticas de las tribus académicas disputan el control y la legitimidad del trabajo docente y académico. Desde el neoinstitucionalismo sociológico, el ingreso definitivo opera como el filtro donde las instituciones formales —normas, estatutos, convocatorias— colisionan y se negocian cotidianamente con las instituciones informales —lealtades, culturas disciplinares, jerarquías simbólicas—.

Al examinar la articulación entre la *habilitación*, la *socialización* y los recursos institucionales, el análisis sugiere que la distribución de oportunidades es profundamente desigual y selectiva, no solo entre ambas IES, sino al interior de sus propias estructuras. La obtención de grados, la producción científica y la formación pedagógica adquieren un valor de cambio distinto según el nivel educativo y el tipo de contrato. En la licenciatura del IPN, la habilitación de posgrado avanza de manera paralela o posterior a la inserción en el mercado docente, privilegiando la antigüedad; en la UACM y en el posgrado del IPN, el capital académico se importa desde IES exógenas. No obstante, en todos los escenarios, la socialización profesional —el aprendizaje intuitivo del oficio, la asimilación del *habitus* y la inserción en redes tutorales— opera como el verdadero engranaje

que traduce esa habilitación formal en pertenencia a la tribu académica y, por ende, en elegibilidad real para el tiempo indeterminado.

En lo que respecta a la configuración de los mercados, la evidencia constata la centralidad de las lógicas organizacionales para administrar un recurso críticamente escaso. El IPN encarna un mercado interno fuertemente protegido en el nivel de licenciatura, donde el interinato y la compactación de horas organizan un circuito de acceso que privilegia la reproducción endógena y cerrada, mientras que en su posgrado cede ante la presión evaluativa del Estado abriendo segmentos de competencia exógama. La UACM, en contraparte, sostiene un mercado académico formalmente abierto, pero instrumenta cierres selectivos informales ligados a la asimilación del modelo pedagógico crítico y a la resistencia frente a los indicadores globales (SNII). En ambos casos, los criterios procedimentales coexisten con evaluaciones implícitas de confianza, prestigio y afinidad, demostrando que la libre competencia y el ingreso definitivo total o parcial —escalafonario— nunca son puros, sino mecanismos modulados por las tribus para salvaguardar sus territorios culturales.

Esta dinámica devela una brecha estructural entre la alta habilitación exigida por los estándares globales y las condiciones reales de ingreso. El análisis permite interpretar que los discursos de ambas IES se han alineado, en diverso grado, a un *isomorfismo credencialista* —doctorados, publicaciones indexadas—, mientras que las oportunidades efectivas de estabilidad se concentran en nichos reducidos. El resultado es un ecosistema laboral donde la inversión en altas credenciales no garantiza el ingreso definitivo, sino que inserta al sujeto en trayectorias de pluriempleo, interinatos crónicos y desgaste. Esta tensión cristaliza una profunda contradicción: el sistema tiende a responsabilizar individualmente al profesorado por su supuesta “falta de mérito”, enmascarando las restricciones sistémicas que impiden su contratación.

Estas restricciones son dictadas por el Estado evaluador, cuya injerencia trasciende la supervisión indirecta. El análisis devela que el Estado opera como el arquitecto estructurante del mercado: a través de techos presupuestales inflexibles ante la masificación, de regímenes jubilatorios que paralizan el relevo generacional y de la imposición de sistemas de estímulos (SECIHTI, SNII, SNP), configura un entorno de asfixia material. Las universidades se ven forzadas a responder expandiendo la contratación temporal, segmentando a su planta entre un núcleo definitivo y una

periferia precarizada, y erigiendo *fachadas ceremoniales* de excelencia para sobrevivir ante el escrutinio social. Tanto el IPN como la UACM traducen estas presiones estatales en decisiones gerenciales —atomización de horas, basificaciones limitadas, concursos hipercompetitivos— que concentran la certidumbre laboral en estratos cada vez más estrechos.

Finalmente, un hallazgo inductivo que desborda las coordenadas analíticas iniciales es el impacto ineludible de esta configuración en el espacio del aula y en la agencia estudiantil. Las decisiones de contratación académica alteran directamente las trayectorias formativas, la infraestructura pedagógica y la calidad de la docencia. Al mismo tiempo, el alumnado emerge como un actor con capacidad de agencia reguladora: determina con su inscripción la supervivencia de los interinos en el IPN, audita ética y pedagógicamente el desempeño en la UACM, y queda atrapado como daño colateral en las contiendas micropolíticas de las tribus. Esta dimensión corrobora que las *reglas del juego* del ingreso académico no se limitan a ordenar un mercado de trabajo, sino que reconfiguran, en última instancia, el sentido originario y la función social de la universidad pública.

En síntesis, este capítulo vislumbra que el ingreso de tiempo indeterminado en el IPN y la UACM no constituye un punto neutro de verificación objetiva, sino la materialización empírica de una *configuración universitaria* donde convergen las presiones isomorfas del Estado, las estrategias de la gestión y la protección cultural de las tribus. Sobre esta base argumentativa, el siguiente capítulo presenta las implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas que se derivan de situar a la definitividad académica como el problema organizacional y político central para comprender la justicia laboral y el futuro del trabajo académico en la educación superior en México.

## V. CONCLUSIONES

A partir de la evidencia analizada, es posible sustentar que se alcanzó de manera sustantiva el objetivo general de la investigación: explicar de qué forma las interacciones entre el Estado, la universidad y el cuerpo académico configuran el ingreso de tiempo indeterminado y las trayectorias favorecidas para alcanzar la definitividad en el IPN y la UACM. El estudio evidencia que dichas interacciones no operan en el vacío, sino a través de una configuración universitaria específica que amalgama políticas estatales de evaluación y financiamiento, arreglos organizacionales —mercados endogámicos o abiertos, reglas de basificación y concursos— y prácticas académicas de selección y reconocimiento. En ambos casos, el ingreso definitivo se articula como el resultado de un doble filtro estructural y profesional. Esto revalida el supuesto central de la investigación, lo que permite identificar patrones de trayectorias favorecidas —como el reclutamiento acelerado en los nichos de posgrado del IPN—, así como las zonas de exclusión y precariedad que, en ambas universidades, acompañan este proceso.

En lo concerniente a los objetivos específicos, el primero —orientado a identificar los recursos institucionales y organizacionales destinados a la habilitación y socialización académica de las y los aspirantes— se cumplió al reconstruir un conjunto de soportes diferenciados: años sabáticos, becas, cursos de formación docente, estancias, programas de inducción pedagógica y redes de tutoría. La indagación muestra que estos recursos operan bajo una lógica selectiva que favorece predominantemente al profesorado ya estabilizado o provisto de un mayor capital social, y relega a quienes habitan la periferia laboral —interinos y contratados por tiempo determinado— a dinámicas de autogestión formativa y a una aguda vulnerabilidad económica.

Un aspecto que amerita mayor profundización y que se erige como una línea de investigación futura, es la cuantificación sistemática de la distribución de estos recursos al interior de cada IES, atendiendo a variables como género, disciplina, antigüedad, tipo de contratación y ubicación en la estructura organizacional. Este abordaje permitiría delinear con mayor rigor el alcance y los sesgos

estructurales de las desigualdades observadas en el acceso a los mecanismos de habilitación y socialización profesional.

Simultáneamente, resulta imperativo debatir la superación de la lógica posburocrática que confina la formación académica al ámbito de la responsabilidad individual, pues asume falazmente que el desarrollo profesional depende en exclusiva de la iniciativa y los recursos de cada aspirante. Frente a este escenario, resulta imperativo que las universidades recuperen un rol activo en la formación de sus propios cuadros académicos mediante políticas institucionales de acompañamiento, actualización y profesionalización que respondan genuinamente a sus proyectos educativos, a sus necesidades disciplinares y a sus compromisos sociales.

Respecto al segundo objetivo específico —centrado en analizar los criterios formales e informales que orientan la distribución y apertura de plazas de tiempo indeterminado, en el marco de sus lógicas de mercado endogámico y abierto—, la investigación logró caracterizar y contrastar dos modelos organizacionales disímiles. Por un lado, el IPN, regido por un mercado interno fundamentado en interinatos, compactaciones y basificaciones, cuya mediación recae en academias, direcciones y representaciones sindicales. Por otro, la UACM, que opera mediante concursos abiertos y colegiados, diseñados para evaluar la habilitación externa, la trayectoria académica y la afinidad con su proyecto pedagógico.

El análisis empírico permitió constatar que ambos modelos entrelazan reglas formales con criterios informales vinculados al reconocimiento, la confianza, el sentido de pertenencia y la afinidad disciplinar o institucional. En consecuencia, la distinción entre mercado endogámico y abierto no debe interpretarse desde una postura valorativa —como una dicotomía entre opacidad y transparencia—, sino como dos configuraciones organizacionales distintas para gestionar el ingreso académico, cada una provista de mecanismos particulares de selección, legitimación y asignación de plazas. Mientras el mercado interno tiende a favorecer la continuidad institucional y la acumulación de experiencia docente *in situ*, el mercado abierto propicia la diversificación de trayectorias y formaliza con mayor visibilidad la evaluación. No obstante, en ambos escenarios subyacen márgenes de discrecionalidad que exigen ser comprendidos empíricamente antes que juzgados de forma apriorística.

Desde esta perspectiva, la investigación evita postular una correlación automática entre la endogamia académica y un detrimento en la calidad o equidad del ingreso, pues sostener tales repercusiones demandaría una medición específica que trasciende el alcance descriptivo del estudio. Lo que la evidencia sí documenta es la existencia de arreglos institucionales divergentes para procesar la demanda de estabilidad laboral. Por ello, más que jerarquizar la legitimidad de un modelo sobre otro, el análisis subraya la necesidad de examinar bajo qué condiciones estos mercados —internos y abiertos— propician oportunidades de consolidación o perpetúan exclusiones.

El tercer objetivo específico —examinar las inconsistencias organizacionales entre las trayectorias académicas de las y los aspirantes y las condiciones reales para el ingreso de tiempo indeterminado— se alcanzó al revelar la brecha insoslayable entre las crecientes exigencias de habilitación y la constreñida oferta de plazas, así como la normalización de la precariedad como una etapa prolongada, anterior a la carrera académica. La reconstrucción de las trayectorias expone que el tránsito por el mercado docente precario resulta ineludible, incluso para perfiles provistos de sólidas credenciales. Las expectativas de consolidación colisionan, en el caso del IPN, con estructuras organizacionales sumamente rígidas, mientras que en la UACM se enfrentan a la intensa fricción competitiva inherente a los concursos abiertos.

Por restricciones de diseño y alcance, el estudio no logró explorar la diversidad de trayectorias de aquellos sujetos que desertan definitivamente de la carrera académica tras no alcanzar la definitividad. La indagación sistemática de este sector permitiría dimensionar los severos costos biográficos y profesionales del modelo vigente. De igual modo, queda pendiente escudriñar si las exigencias de investigación y experiencia operan de forma isomorfa en todas las academias de la UACM, o si fluctúan según el plantel y el campo disciplinar. En paralelo, para el IPN, resultaría valioso comprobar si la exigencia tácita del grado de maestría se ha universalizado en el nivel licenciatura o si su peso depende de la unidad académica y la disponibilidad de plazas.

Asimismo, las limitaciones del estudio impidieron profundizar en las trayectorias del personal posdoctorante dentro del IPN, un eslabón crucial para dilucidar si estos perfiles representan una vía emergente de renovación académica priorizada por la gestión. En el caso de la UACM, emerge la interrogante longitudinal sobre si la institución logrará sostener su mercado abierto o si,

paulatinamente, cederá a estrategias de reclutamiento más cerradas para salvaguardar la integridad de su proyecto educativo original.

Finalmente, el cuarto objetivo específico —analizar el papel del Estado en la asignación de recursos y en la apertura de plazas de tiempo indeterminado— se abordó al identificar cómo el Estado evaluador configura *las reglas del juego* a través de restricciones presupuestales, regímenes de pensiones y dispositivos de evaluación externa. La evidencia permitió observar que, lejos de ser un actor distante, el Estado funge como el arquitecto de las condiciones estructurales que orillan al IPN y a la UACM a contener el crecimiento de su planta de base y expandir crónicamente el empleo temporal. De este modo, se logra matizar la premisa de una injerencia meramente indirecta, al visibilizar la *gobernanza a distancia* como el motor determinante en la precarización del trabajo intelectual.

Más allá de la consecución puntual de los objetivos, este trabajo postula una conclusión medular: el ingreso de tiempo indeterminado no constituye un mero trámite administrativo, sino un punto de condensación sociológica donde se cristalizan las formas contemporáneas de regulación de la profesión académica. En este estrecho umbral convergen asfixias estatales, necesidades gerenciales, rituales disciplinarios y estrategias de supervivencia individual. En consecuencia, la definitividad no puede reducirse al mérito individual ni a la simple vacante de una plaza; es, indiscutiblemente, el corolario de una configuración universitaria situada que encierra constantes tensiones.

Este hallazgo subsana el vacío analítico enunciado en el planteamiento del problema. Si bien la literatura había explicado magistralmente la masificación y el impacto del Estado evaluador, el momento exacto en que una trayectoria profesional transita hacia la estabilidad académica permanecía subexplorado. La contribución esencial de esta investigación radica en elevar ese umbral a la categoría de objeto sociológico, lo que desarticula la visión lineal de la carrera académica. La trayectoria hacia la definitividad se muestra no como una progresión natural, sino como un constructo social plagado de interrupciones, filtros y contingencias, en el cual las credenciales solo adquieren valor de cambio si logran imbricarse armónicamente con las exigencias culturales y organizacionales de la IES receptora.

Teóricamente, el estudio ratifica la potencia heurística del concepto de *configuración universitaria* para sortear los reduccionismos. Se expuso, además, la pertinencia de disociar la profesión académica de la carrera académica: es factible ostentar un alto grado de socialización en el oficio intelectual y, no obstante, carecer de la protección contractual que brinda la carrera institucionalizada. Igualmente, los datos desmitifican la analogía entre "tiempo completo" y "definitividad" para el caso del IPN, al demostrar que en el ecosistema actual operan esquemas parciales definitivos y jornadas completas inmersas en la precariedad.

Se constata también que el mercado docente y el mercado académico operan como espacios próximos. La inestabilidad del tiempo determinado actúa, perversamente, como un prolongado rito de paso integrado a los mecanismos de reclutamiento. A su vez, se exhibe que la habilitación formal (credencialismo) y la socialización profesional (asimilación del *habitus*) son dimensiones codependientes: la ausencia de cualquiera de ellas anula, en la práctica, las posibilidades de ingreso.

En el plano metodológico, el diseño cualitativo comparado demostró su cualidad analítica frente a la estadística administrativa, lo cual permitió auscultar los “mundos invisibles” de la dictaminación, la interpretación de las reglas y la gestión de la espera. Reconociendo sus confines descriptivos, este estudio inaugura una vasta agenda de investigación que exige transitar hacia diseños con métodos mixtos e incorporar una diversidad tipológica de instituciones. Invita a repensar las categorías clásicas de la sociología de las profesiones frente a una realidad universitaria fracturada, masificada y presupuestalmente cercada.

En suma, esta tesis devela el ingreso definitivo como un campo de tensiones de las tribus, las gestiones y las políticas del Estado. Al colocar la definitividad en el centro del análisis, la investigación permite comprender con mayor claridad las formas contemporáneas de inclusión, exclusión y reproducción de desigualdades en la profesión académica mexicana, así como los desafíos que enfrentan las IES públicas para sostener comunidades académicas estables, críticas y socialmente comprometidas.

## 5.1 Recomendaciones para la política institucional y estatal

Las siguientes líneas de reflexión se desprenden del análisis de las configuraciones universitarias del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Su propósito no es erigirse como soluciones prescriptivas para el conjunto del sistema de educación superior, sino ofrecer directrices acotadas a los alcances y contextos de los dos casos estudiados, con el fin de atenuar las desigualdades detectadas en el acceso a la definitividad en la carrera académica.

En primer término, a partir de la atomización horaria observada en los mercados docentes de ambas instituciones, se sugiere que las áreas de gestión educativa asuman la estabilidad laboral como un eje transversal de planeación estratégica. La evidencia indica que fundamentar la apertura de plazas en diagnósticos periódicos sobre el crecimiento de la matrícula, la carga horaria y la carga de trabajo del profesorado de base, permitiría mitigar la dependencia de asignaciones contingentes o de emergencia.

En segundo lugar, dado que los hallazgos muestran una tendencia organizacional que delega la habilitación a la autogestión individual —lo cual penaliza a quienes habitan la periferia laboral—, resulta oportuno que las universidades diseñen políticas de acompañamiento e inducción para el profesorado temporal o interino. Proveer espacios remunerados y normados para la actualización didáctica y disciplinar evitaría que la precariedad opere como el único mecanismo de socialización profesional y de asimilación de la cultura organizativa.

Una tercera reflexión surge de las zonas de discrecionalidad documentadas tanto en los concursos abiertos de la UACM como en los esquemas endogámicos del IPN. Para transparentar estos mecanismos de legitimación, se vuelve necesario estandarizar las herramientas de evaluación colegiada. La publicación anticipada de rúbricas y la apertura de actas de dictaminación brindarían certidumbre a las y los aspirantes frente a criterios informales y sumamente subjetivos, como la medición de la afinidad con el proyecto educativo o la lealtad comunitaria.

En la dimensión macroestructural, la investigación constató que la gobernanza a distancia del Estado orilla a las IES a congelar el crecimiento de su planta de base y a expandir la temporalidad.

Frente a ello, se reflexiona sobre la necesidad de que entidades como la Subsecretaría de Educación Superior (SES-SEP) y la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) articulen esquemas de reconocimiento que dignifiquen la profesión académica: por un lado, la SES-SEP debe diseñar esquemas de financiamiento etiquetados para la estabilización de plantas académicas, mediante la adopción de la proporción de profesorado de base como un indicador institucional auditable. Por otro lado, la SECIHTI podría recalibrar los criterios de evaluación del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) para otorgar un reconocimiento equitativo a la docencia intensiva en nivel licenciatura y al acompañamiento estudiantil, para desincentivar así la segmentación de la profesión académica.

Finalmente, los hallazgos sobre la rotación del personal docente invitan a incorporar la experiencia del alumnado como un indicador vinculante en las políticas de contratación. La definitividad trasciende la disputa laboral; operar con plantas académicas estables es un recurso ineludible para preservar la continuidad de los cursos, las tutorías y, en última instancia, la calidad de la relación pedagógica, al mismo tiempo que redistribuye el trabajo burocrático cargado actualmente a una porción pequeña del personal universitario.

## **5.2 Sugerencias para futuras líneas de investigación**

Las delimitaciones empíricas y metodológicas del presente estudio exigen proyectar una agenda de investigación que amplíe la comprensión científica de la carrera académica. A partir de los vacíos identificados en las conclusiones, se proponen las siguientes interrogantes y rutas para futuros trabajos en el campo de la profesión y la carrera académicas:

1. Cuantificación interseccional de los recursos de formación: Resulta ineludible transitar hacia un análisis cuantitativo sistemático sobre la distribución de recursos —años sabáticos, becas, estancias— al interior de las IES. El diseño de instrumentos estadísticos permitirá medir con rigor el peso del género, la edad, el tipo de contratación y la adscripción disciplinar en el acceso a la habilitación y socialización profesional, para transformar las inferencias cualitativas de este estudio en patrones observables a gran escala.

2. Estudios longitudinales sobre el desgaste biográfico y la deserción: Toda vez que esta investigación focalizó su lente en quienes transitan por el umbral hacia la definitividad, es imperativo reconstruir las trayectorias de quienes permanecen estancados en el mercado docente o abandonan definitivamente la profesión académica. Mediante diseños longitudinales o historias de vida, se requiere dimensionar los severos costos económicos, emocionales y profesionales de un sistema que exige credenciales de élite sin ofrecer garantías proporcionales de estabilidad.
3. El mercado docente encubierto en los esquemas de posdoctorado: A la luz de los hallazgos en el IPN, se sugiere a las y los investigadores del trabajo académico desplegar estudios de corte etnográfico-institucional centrados en la población posdoctorante. Resulta prioritario esclarecer empíricamente si esta figura constituye un auténtico mecanismo de renovación de la planta investigadora o si opera como un segmento laboral altamente habilitado que absorbe cargas estructurales de docencia bajo el velo administrativo de una beca.
4. Ampliación comparativa hacia otras configuraciones universitarias: Puesto que las conclusiones de este documento responden a las especificidades del IPN y la UACM, la investigación futura debe evaluar cómo procesan la demanda de estabilidad laboral otros subsistemas educativos. Sería pertinente analizar si los mecanismos de exclusión y las lógicas de reconocimiento informal documentados en estos casos se replican, se mitigan o se transmutan en el entramado de las universidades estatales, interculturales o privadas.

## REFERENCIAS

- Acosta Ochoa, A. (2018). *Enseñar en la precariedad. Condiciones de trabajo y experiencias laborales en el mercado docente de la educación superior*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Acosta Ochoa, A., & Rivera Huerta, R. (2018). Un acercamiento a la condición laboral de docentes universitarios en México: entre la estabilidad y la precariedad. En A. Buendía Espinosa, & J. Manuel Corona, *Desigualdad y pobreza* (págs. 383-414). México: Universidad Autónoma Metropolitana; Bonilla Artigas Editores.
- Acosta Ochoa, A., & Buendía Espinosa, A. (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México. *Revista de educación superior*.
- Acosta Ochoa, A., Buendía Espinosa, A., & Gil Antón, M. (2019). En busca de un rostro. (In) visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15-41.
- Acosta Silva, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 43-72.
- Addiechi Barraza, F. E. (2009). *La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Aguilar Hernández, M. (2002,). La profesión académica como objeto de estudio. Antecedentes y referentes conceptuales. *Revista de Ciencias Sociales*, 63-77.
- Albornoz, O. (1999). La profesión académica, los términos de referencia de su mejoramiento y capacitación: ¿Profesionales que enseñan o profesionales de la enseñanza? *Educación Superior y Sociedad*, 35-56.
- Allen, K., Butler-Henderson, K., Reupert, A., Longmuir, F., Finefter Rosenbluh, I., Berger, E., . . . Fler, M. (2021). Work like a girl: Redressing gender inequity in academia through systemic solutions. *Journal of University Teaching & Learning Practice*.
- Altbach, P. G. (1982). La enseñanza superior en los países en desarrollo adelantados. *Perspectivas revista trimestral* , 315-336.
- Altbach, P. G. (1996). *The International academic profession: portraits of fourteen countries*. NJ : The Carnegie Foundation for the Advancement of.
- Altbach, P. G. (2004). *El ocaso del Gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Altbach, P., & Todd, M. (2000). Desafío global y respuesta nacional. Notas para un diálogo internacional sobre educación superior. En P. G. Altbach, & P. MacGill Peterson, *Educación superior en el siglo XXI: desafío global y respuesta nacional* (págs. 21-32). Biblos.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution; a report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. UNESCO SIDA/SAREC.
- Anaya Torres, E. D. (2019). Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , 9-34.
- Andrade Cázares, R., & Lozoya Meza, E. (2022). *La formación de investigadores educativos en México 2012-2021. Acercamientos a la producción del conocimiento*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- ANUIES. (1966). *Programa de mejoramiento del profesorado de las Instituciones de Educación Superior*. Asamblea General de la ANUIES.
- ANUIES. (1995). El papel de la difusión cultural y extensión de los servicios en las universidades públicas. *Revista de la Educación Superior*, 1-14.
- Arredondo, V. A. (1985). *Análisis comparativo de la matrícula y el personal docente en la educación superior mexicana*. ANUIES.
- Ayala Sánchez, F. (2017). Política institucional y desarrollo académico. Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. En A. Buendía Espinosa, *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas. Desafíos a la homogeneidad* (págs. 179-196). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos*. Gedisa.
- Becker, H. (1965). *Making the grade: academic side of college of*. John Wiley & Sons Ltd.
- Benavot, A. (1983). The rise and decline of vocational education. *Sociology of Education* , 63-76.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bernasconi, A., Berríos Cortés, P., Guzmán, P., Véliz, D., & Celis, S. (2021). La profesión académica en Chile: perspectivas desde una encuesta internacional. *Calidad en la educación*, 46-72.
- Berríos, P. (2008a). Normas y percepciones sobre la carrera académica en Chile. *Calidad en la Educación*, 40-51.
- Berríos, P. (2008b). Carrera académica: análisis empírico de su estructura y organización en Chile. *Revista calidad en la educación*, 36-62.
- Blau, P., & Scott, R. (1962). *Formal Organizations; a Comparative Analysis*. Chadler Publishing Company.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Minuit.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Brand Barajas, J. (2000). Formación docente en el nivel superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 23-30.
- Brink, M., & Benschop, Y. (2014). Gender in Academic Networking: The Role of Gatekeepers in Professorial Recruitment. *Journal of Management Studies*, 460-492.
- Brunner, J. J. (1985 ). *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. CRESALC-UNESCO.
- Brunner, J. J. (2006). Mercados Universitarios: Ideas, Instrumentaciones y Seis Tesis en Conclusión.
- Brunner, J.-J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 130-143.
- Buendía Espinosa, A., & Oliver Villalobos, L. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos? *Perfiles educativos*, XI(160), 10-28.
- Buendía Espinosa, A., Acosta Ochoa, A., Díaz Pérez, C., & Rondero López, N. (2020). Políticas gubernamentales para la educación superior: contexto institucional para el cambio. En A. Buendía Espinosa, *Universidades públicas : coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas* (págs. 29-46). Universidad Autónoma Metropolitana, MAPorrúa.
- Buendía, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez Gómez, R., Rondero, N., . . . Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 200-219.
- Caplow, T., & McGee, R. (1958). *The academic marketplace*. Basic books.
- Carlotto, M., & Guedes Gondim, S. (2025). Mental health and dignity in higher education: the academic career in decline. *Academia Mental Health and Well-Being*, 1-9.
- Casillas Alvarado, M., Fernández Ruvalcaba, M., Rocío Grediaga, K., Ibarra Colado, E., López Zárate, R., Pérez Franco, L., . . . Gil Antón , M. (2005). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Celis, S., & Kim, J. (2018). The making of homophilic networks in international research collaborations: A global perspective from Chilean and Korean engineering. *Research Policy*, 573-582.
- Chávez Suárez, G. (2010). *Políticas educativas y reconfiguración de la docencia universitaria: El caso del profesor de asignatura de la FCA-UNAM*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chiappa, R. (2020). Seeking faculty jobs: exploring the relationship between academic's social class of origin and hiring networks in chilean universities. *Calidad en la educación*, 205-238.
- Chiappa, R. (2023). ¿Cuán profesionalizados están los procesos de contratación académica en las universidades chilenas? . *Calidad en la Educación*, 268-309.
- Chiappa, R., & Perez Mejias, P. (2019). Unfolding the direct and indirect effects of social class of origin on faculty income. *Higher Education*, 529-555.
- Clark, B. R. (1977). *Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. The University of Chicago Press.
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system Academic organization in cross-national perspective*. University of California.
- Clark, B. R. (1987). *The academic life. Small worlds, different worlds*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clark, B. R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Coordinación de humanidades, UNAM.
- Clark, B. R. (2000). *Creando universidades innovadoras*. Coordinación de humanidades. UNAM.
- Clauset, A., Arbesman, S., & Larremore, D. B. (2015). Systematic inequality and hierarchy in faculty hiring networks. *Science Advances*.
- Cohen, M., March, J., & Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Johnson Graduate School of Management, Cornell University*, 1-25.
- Cordero Aroyo, G., & Pedroza Zúñiga, L. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de TALIS. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 503-531. Recuperado el 02 de 02 de 2025, de <https://research.ebsco.com/c/p347yv/viewer/pdf/arvt2wngln>
- Cordero Arroyo, G., & Backhoff Escudero, E. (2002). Problemas metodológicos del desempeño académico asociado a los programas de estímulos. *Revista de la Educación Superior*.
- Creswell, J. W. (2009). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. SAGE Publications.

- Cruz, T. d. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 35-66.
- Dávalos, J. (2003). *El sindicalismo universitario*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Del Cid García, C. (2025). Profesión académica como objeto de estudio en las escuelas Normales de México. *Revista de investigación educativa de la Rediech*.
- Díaz Mejía, M., Ibarra Rivas, L., & González Ramírez, S. (2017). Satisfacción-insatisfacción académica y laboral. En A. Buendía Espinosa, *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas. Desafíos a la homogeneidad* (págs. 289-306). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Díaz Pérez, C., & Salas Durazo, I. (2020). Inercias, trayectoria y cambios: el caso de la UDG. En A. Buendía Espinosa, *Universidades públicas : coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas* (págs. 161-202). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco : Miguel Ángel Porrúa.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1999). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En P. DiMaggio, & W. W. Powell, *El nuevo institucionalismo en el cambio organizacional* (págs. 104-125). Fondo de Cultura Económica.
- DiMaggio, P., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 147-160.
- Doeringer, P., & Piore, M. (1970). *Internal labor markets and manpower analysis*. U.S. Department of labor.
- Donaire Gallardo, C., Castillo Vega, J., & Manso Ayuso, J. (2022). La profesión docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17-37. Recuperado el 22 de 01 de 2025, de <https://research.ebsco.com/c/p347yv/viewer/pdf/pedjzxeksn>
- Douglas, M. (1986). *How institutions think*. Nueva York University Press.
- Durkheim, É. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica Mexico.
- Enders, J., & Musselin, C. (2008). *Back to the future? The academic professions in the 21st century*. OECD Publishing.
- Estévez Nenninger, E. H., Martínez Stack, J., & Martínez Gálvez, R. A. (2009). El perfil docente del académico de tiempo completo mexicano. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-16). COMIE.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en américa latina. *Educ. Soc., Campinas*, 444-465.
- Fennell, M. L. (1980). The Effects of Environmental Characteristics on the Structure of Hospital Clusters. *Administrative Science Quarterly*, 484-510.
- Fernández March, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia . *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 161-187.
- Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando redes en el mercosur. *Integración y conocimiento*, 148-163.
- Fresán Orozco, M. (1998). *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*. ANUIES.
- Fresán Orozco, M., Buendía Espinosa, A., & Comás Rodríguez, O. (2009). El recambio generacional y la organización universitaria. *Reencuentro: investigación educativa en la UAM*, 8-11.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma*. Akal.
- Galaz Fontes, J., & Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2-31.
- García Díaz, V. (2015). Entre la profesión inicial y la profesión académica: el dilema de los diseñadores gráficos de la UASLP. *Revista de la Educación Superior*, 127-151.
- García Guadilla, C. (1990). La educación superior y sus responsabilidades sociales. *CRESALC/UNESCO*, 69-86.
- Gil Antón, M. (1994). Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos. *Universidad Autónoma Metropolitana*, sn.
- Gil Antón, M. (2002). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. *Sociología*, 93-130.
- Gil Antón, M. (2010). El oficio académico, los límites del dinero. En A. Arnaut, & S. Giorguli, *Los grandes problemas de México, Vol. VII: Educación*. El Colegio de México.
- Gil Antón, M. ( 07 de mayo de 2011). El modelo de la UACM. *El universal*.
- Gil Antón, M., de Garay Sánchez , A., Grediaga Kuri, M., Pérez Franco, M., Casillas Alvarado, M., & Rondero López , N. (1992). *Académicos: Un Botón de Muestra*. Colección Ensayos.
- Gil, M. A. (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En P. (. Altbach, *El ocaso del Gurú. La profesión académica en el tercer mundo* (págs. 11-82). Universidad Autónoma Metropolitana.

- Grediaga, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. El Colegio de México.
- Grediaga, R., Rodríguez, R., & Padilla, L. (2004). Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década. *ANUIES*, 47-89.
- Griffin, K. A. (2020). Institutional barriers, strategies, and benefits to increasing the representation of women and men of color in the professoriate. En L. W. Perna, *Higher education: Handbook of theory and research*.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (págs. 59-78). El Colegio de Sonora.
- Hall, R. (1983). *Organizaciones: estructura y procesos*. Prentice.
- Hawley, A. H. (1968). Human ecology. *International encyclopedia of the social sciences*, 328-337.
- Herbert, S. A. (1982). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*. Economía de la empresa.
- Hernández Magallón, A. (2016). Los enfoques neoinstitucional y cultural, su utilidad para el estudio de las organizaciones gubernamentales. *Espacios Públicos*, 91-108.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Herrera Pérez, J. (2018). Análisis de los sistemas de ingreso, permanencia, ascensos y estímulos docentes en el contexto latinoamericano. *Cultura, educación y sociedad*, 67-78.
- Ibarra Rivas, L., & Díaz Mejía, M. (2017). Burocratización, afectos y autogestión. En A. Buendía Espinosa, *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas. Desafíos a la homogeneidad* (págs. 161-178). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ibarra, E. (1991). Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM. *Perfiles educativos*.
- Ibarra, E. (1994). La reforma pendiente. De la deshomologación salarial a la carrera académica. *El Cotidiano*, 3-13.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. NAM/UAM-I/ANUIES.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Estadísticas a propósito del día mundial de los docentes (enseñanza superior)*. México: INEGI.
- Instituto Politécnico Nacional. (1982). *Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal no docente del Instituto Politécnico Nacional*. IPN.
- Instituto Politécnico Nacional. (agosto de 1991). *Reglamento de Academias del Instituto Politécnico Nacional. Edición Especial*. Obtenido de <https://www.ipn.mx/assets/files/ciirdurango/docs/normatividad/reglamento-academia.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional. (2 de noviembre de 1980). *Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico Nacional*.
- Instituto Politécnico Nacional. (2022). *Comunicados Instituto Politécnico Nacional*. Obtenido de <https://www.ipn.mx/imageninstitucional/comunicados/ver-comunicado.html?y=2022&n=127>
- Instituto Politécnico Nacional. (2023). *Comunicado No. 097 IPN y SNTE entregan constancia de basificación a 3mil 956 docentes*.
- Instituto Politécnico Nacional. (2025). *Unidad de Transparencia Instituto Politécnico Nacional*. Instituto Politécnico Nacional.
- Izquierdo Campos, A., Catalán Montiel, A., & Ponce Crespo, C. (2022). Condiciones de precariedad laboral en una universidad pública mexicana: percepciones, capacidades y recursos de los investigadores. *Revista de la Educación Superior*, 1-21.
- Jáuregui Sánchez, A. (2023). *Sistemas de jubilación en las universidades públicas: el caso de la UAQ*. ESEconomía.
- Kent Serna, R. (1986). Quiénes son los profesores universitarios Las Vicisitudes de una azarosa profesionalización. *Crítica*, 5-19.
- Kent Serna, R. (1987). *Invitación al debate: ¿Qué es la universidad de masas y qué queremos hacer con ella?* Crítica.
- King, N. (2013). Using templates in the thematic analysis of text. En C. Cassell, & G. Symon, *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (págs. 256-270). SAGE Publications Ltd.
- Kossinets, G., & Watts, D. (2009). Origins of homophily in an evolving social network. *In American Journal of Sociology*, 405-450.
- Krotsch, P., & Puiggrós, A. (1994). *Universidad y evaluación: estado del debate*. Aique.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Literature reviews with MAXQDA*. VERBISoftware.

- Lastra, R. S., Aguayo, E., & Herrera, D. (2021). Método comparativo de secuelas por estímulos económicos a profesorado universitario. *Andamios*, 537-563.
- Lee, E., Clauset, A., & Larremore, D. B. (2021). The dynamics of faculty hiring networks. *EPJ Data Sci.*
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*. UNAM-FLACSO-Porrúa.
- Ley Federal del Trabajo [LFT] . (1 de abril 1970). *Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación [DOF]*, 15-01-2026.
- Liani, M. L., Nyamongo, I. K., & Tolhurst, R. (2020). Understanding intersecting gender inequities in academic scientific research career progression in sub-Saharan Africa. *International journal of gender, science and technology*, 262-288.
- López Damián, A., Ponce de León, O., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V., & Rojas Ortiz, E. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la educación superior*, 23-39.
- López Zárate, R. (2024). La descalificación desde el poder de las universidades autónomas. La destrucción de un paradigma y la incertidumbre de un remplazo. En M. Casillas, & R. López, *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)* (págs. 154-177). Editorial Transdigital.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Lune, H., & Berg, B. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Lusnich, C. (2019). La profesión académica y las condiciones de trabajo en las universidades nacionales estatales. Tensiones y contradicciones. *XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*.
- Maisterrena González, M. (2018). La inserción laboral de los egresados del sistema universitario con perfil de investigador en México. Un breve análisis de factores históricos y problemas institucionales académicos. *Revista de filosofía y ciencias*, 78-88.
- Maldonado Maldonado, A. (2016). Pérdida de poder adquisitivo y limitada competitividad internacional: indicios sobre los salarios de académicos mexicanos a partir de una comparación internacional. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3-20.
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea books.
- March, J., & Olsen, J. (1984). The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life. *The American Political Science Review*, 734-749.
- March, J., & Olsen, J. (1997). El ejercicio del poder desde una perspectiva institucional. *Gestión y política pública*, 41-73.
- March, J., & Simon, H. (1958). *Organizaciones*. Wiley.
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 19-36.
- Martín, C., & Solórzano, C. (2004). Educación universal, compensación y diversificación: los temas del futuro de la educación pública en México. *Sociológica* , 111-137.
- Martínez Guerrero, M. (2021). Educación superior y trabajo docente precarizado en México: expectativas y frustraciones. *El cotidiano*, 21-31.
- Marx, K. (1975). *El capital. Tomo I*. Siglo XXI editores.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin.
- Mendoza Rojas, J. (2020). Presupuesto federal de la educación superior en dos décadas y primeros impactos de la crisis sanitaria de 2020. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Meyer, J., & Ramírez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación*. Octaedro-ICE.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, 340-363.
- Mintzberg, H. (1988). *La estructuración de las organizaciones*. Ariel economía.
- Mohr, L. B. (1982). *Explaining Organizational Behavior*. Jossey-Bass.
- Molina Gutiérrez, T., Arias Collaguazo, W., MezaMolina, D., & Burbano García, L. (2025). Agotamiento laboral en docentes universitarios: una perspectiva desde la autoexigencia y el perfeccionismo. *Revista mexicana de investigación e intervención educativa*, 6-17.

- Monarca, H., Mera Clavijo, A., Álvarez López, G., & Gorostiaga, J. (2024). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 509-533.
- Montes López, E., & Simbürger, E. (2021). Juggling academics in the absence of university policies to promote work-life balance: A comparative study of academic work and family in Chile and Spain. *Education policy analysis archives*.
- Morales Owseykoff, T., & Olivares Gálvan, H. (2022). El sindicalismo universitario en México y las relaciones laborales. *Horizontes de la Contaduría en las Ciencias Sociales*, 111-126.
- Moreno Arellano, C. I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, 27-44.
- Moreno Gené, J. (2023). La contratación laboral del personal docente e investigador en el proyecto de Ley Orgánica del sistema universitario, ¿el fin de la cultura de la temporalidad en las universidades públicas? *Temas laborales*, 47-85.
- Moscatti, R. (1992). La profesión académica en Italia. En E. Friedgerd, & C. Musselin, *El gobierno de la universidad. Perspectivas comparativas*. L'Harmattan.
- Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités française*. PUF.
- Musselin, C. (2003). *Internal versus external labour markets*. Higher education management and policy.
- Musselin, C. (2025). *La larga marcha de las universidades francesas*. Universidad de Palermo.
- Noordegraaf, M. (2015). contexts, Hybrid professionalism and beyond: (new) forms of public professionalism in changing organizational and societal. *Journal of professions and organization*, 1-20.
- North, D. (1993). *Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño Económico*. Fondo de Cultura Económica.
- O'Meara, K., Culpepper, D., & Templeton, L. L. (2020). Nudging toward diversity: applying behavioral design to faculty hiring. *Review of educational research*, 311-348.
- OECD. (2023). PISA 2022 results: factsheets Mexico. *OECD Publishing*. <https://www.oecd.org/pisa/>.
- Oliver Villalobos, L. (2015). *Recambio generacional en las universidades públicas mexicanas. La Universidad Autónoma Chapingo y la Universidad Autónoma Metropolitana*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz Lefort, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Padilla González, L. (2007). *La socialización del personal académico. Fortaleciendo la profesión académica en México*. Revista de la Educación Superior.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Revista de Occidente.
- Parsons, T., Platt, G. M., & Smelser, N. J. (1973). *The american university*. Harvard University Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks.
- Pérez Castro, J. (2005). La profesión académica en el Tercer Mundo. *Revista de la Educación Superior*, 147-155.
- Pérez Mora, R., Castañeda Bern, X., & Inguanzo Arias, B. (2022). Organización y libertad académica. Implicaciones en la producción y movilización del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 51, 107-124.
- Peters, B. G. (2003). *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política*. Gedisa.
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Association*, 251-267.
- Pitzalis, M. (2002). Las formas elementales de la vida universitaria: estudios de caso en una universidad italiana. *Sociología*, 15-42.
- Presidencia de la República. (2026, 14 de abril). *Programa Nacional de Educación Superior 2026-2030*. Diario Oficial de la Federación (DOF).
- Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP). (1997). Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 1-42.
- Quaresma, M. L., & Villalobos, C. (2022). Elite universities in Chile: Between social mobility and reproduction of inequality. *Tuning journal for higher education*, 29-62.
- Ramos Batriz, N. D. (2017). *Profesión académica en universidades públicas estatales de México: actividades, condiciones laborales y contribución social*. Universidad de Sonora.
- Rey Castillo, M. (2021). *La formación en investigación en programas de doctorado en educación: comparación de cinco casos*. XVI congreso nacional de investigación educativa.
- Rodríguez Jiménez, J. R. (2002). La profesión académica en Sonora, el énfasis en la docencia. *Sociológica*, 73-92.

- Rodríguez Jiménez, J., Salcido Flor, R., & Padilla Carvajal, D. (2023). En los márgenes de la profesión académica. Profesores sin participación en los programas de estímulos al trabajo académico. *Revista de investigación educativa de la Rediech*.
- Rondero López, N. (2002). El mercado académico en México: reflexiones desde la sociología del trabajo. *Sociológica*.
- Salazar Villava, C. (2022). La carrera académica en el borde. Crisis de un modelo productivista. *Argumentos*, 141-157.
- Sánchez Cerón, M. (2018). La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. *Revista latinoamericana de educación*, 4-27.
- Sánchez Mendiola, M., Torres Carrasco, R., & Martínez Cuevas, G. (2023). ¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia para las universidades? En M. Sánchez Mendiola, R. Torres Carrasco, & G. Martínez Cuevas, *Formación docente en las universidades* (págs. 19-32). Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., & Torres Carrasco, R. (2019). *Formación docente en la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparativo. En G. Sartori, & L. Molino, *La comparación en las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Schwandt, T. A. (2003). Three Epistemological Stances For Qualitative Inquiry. Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The landscape of qualitative research* (págs. 292-331). Sage.
- Scott, W. R. (2005). Organizaciones: características duraderas y cambiantes. *Gestión y Política Pública*, 439-463.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (23 de mayo de 2023). La disminución es en comparación con el ciclo escolar 2020-2021 que fue de 8.8 por ciento. *Secretaría de Educación Pública*, pág. s/n.
- Segura Cardona, A. M. (2008). ¿La docencia y la investigación son aspectos complementarios? *Fundación Universitaria del Área Andina*, 46-57.
- Sensoy, O., & Diangelo, R. (2017). “We are all for diversity, but ...”: How faculty hiring committees reproduce whiteness and practical suggestions for how they can change. *Harvard educational review*, 557-580.
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior. (01 de 10 de 2025). *Explorador de datos*. Obtenido de <https://www.sii.es.unam.mx/inicio.php>
- Skocpol, T. (1979). *States and social revolutions: A comparative analysis of France, Russia and China*. Cambridge University Press.
- Smith, J. L., Handley, I. M., Zale, A. V., Rushing, S., & Potvin, M. A. (2015). Now hiring! Empirically testing a three-step intervention to increase faculty gender diversity in STEM. *BioScience*, 1084-1087.
- Solares, I., & Vera, H. (2023). Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Perfiles Educativos*, 45-68.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Suárez Landazábal, N., & Buendía Espinosa, A. (2020). Efectos de los Procesos de evaluación y acreditación en los académicos. Un estudio de caso en una Institución de Educación Superior Colombiana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(113), 1-33.
- Suárez Zozaya, M., & Muñoz García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 1-22.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. (2013). *The changing academic profession*. Springer.
- Teleginski, D., Rau, C., & do Nascimento, D. (2019). Los procesos de selección de docentes universitarios en la universidad contemporánea y su relevancia para dar respuesta a las misiones de esta institución. *European scientific journal*, 400-420.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de educación*.
- Thelen, K. (2004). *How institutions evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge University Press.
- Torres Carrasco, R., Aguilera Ramos, A., Hernández Guzmán, A., & Escamilla González, O. (2019). Caracterización de las figuras académicas en la UNAM. En M. Sánchez Mendiola, & A. Martínez Hernández, *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (págs. 77-118). UNAM.

- Torrico Ávila, E., Flores Muñoz, J., Pereda Campillo, J., González González, J., & López Meraz, O. (2022). Experiencias de investigadores noveles latinoamericanos en la reinserción académica-laboral. Una aproximación a partir de casos específicos. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 116-127.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. ERIC.
- Turner, J., & Reynolds, K. (2001). The Social Identity perspective in intergroup relations: Theories, themes and controversies. *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup*, 133-152.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2007). *El proyecto educativo de la UACM. Documento de apoyo académico*. UACM.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2021). *Estatuto del Personal Académico*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2025-2027). Contrato colectivo de trabajo.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2025a). *Unidad de Transparencia Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (11 de 2025b). *Convocatoria para el proceso de ingreso de personal académico de tiempo completo*. Obtenido de Convocatorias profesores: [https://uacm.edu.mx/publicaciones/2025/11/11/111125\\_convoca\\_profes\\_tc.pdf](https://uacm.edu.mx/publicaciones/2025/11/11/111125_convoca_profes_tc.pdf)
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (01 de 06 de 2025c). *UACM Oferta académica*. Obtenido de [https://uacm.edu.mx/oferta\\_academica](https://uacm.edu.mx/oferta_academica)
- Van Helden, D. L., Den Dulk, L., Steijn, B., & Vernooij, M. W. (2021). Gender, networks and academic leadership: A systematic review. *Educational management administration & leadership*.
- Veblen, T. (1899). *Teoría de la clase ociosa*. Alianza Editorial.
- Vidal de la Rosa, G. (2003). Ideología y ciencia política en los Estados Unidos: origen y clímax de la revolución conductista en la ciencia política. *Universidad Autónoma Metropolitana*, 69-100.
- Villa Lever, L. (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, paso para una misma trayectoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, págs. 1-13.
- Villa Lever, L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la educación superior*, 81-103.
- Webber, K. L., & González Canche, M. (2015). Not equal for all: Gender and race differences in salary for doctoral degree recipients. *Research in higher education*, 645-672.
- Weber, M. (1919). *Wissenschaft als Beruf*. Staatsbibliothek zu Berlin.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1-19.
- Whitley, R. (2012). *La organización intelectual y social de las ciencias*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Williamson, O. (1991). Comparative economic organization: the analysis of discrete structural alternatives. *Administrative science quarterly*, 269-296.
- Wilson, L. (1942). *The academic man*. Oxford University press.
- Wilson, W. (1989). *The State. The State: Elements of Historical and Practical Politics*. Revised .
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications.
- Zeitlin, M. A. (2021). Trayectorias de inserción laboral de personas doctoradas en ciencias sociales en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 1167-1191.
- Zucker, L. G. (1991). *Organizations and Institutions*. JAI Press.