



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Políticas educativas y reconfiguración de la docencia universitaria: El caso del profesor de asignatura de la FCA-UNAM”

Tesis que para obtener el Grado de

Doctora en Educación

Presenta

Mtra. Gloria Clotilde Chávez Suárez

Tutora: Dra. Blanca Margarita Noriega Chávez

Índice

Agradecimientos	4
Introducción	6
Capítulo I Un acercamiento al estudio del profesor de asignatura, su dimensión conceptual e histórica	16
1.1 Nociones clave de un punto de partida, en el estudio del profesor de asignatura	16
1.2 El complejo campo del trabajo académico	21
1.3 La enseñanza: una vertiente de recuperación histórica	28
1.4 Los actores de un proceso de reconfiguración en la enseñanza universitaria	31
1.5 El catedrático y la enseñanza en la universidad	37
Capítulo II Conformación histórica de los profesores en la universidad mexicana	43
2.1 La incorporación histórica de las primeras generaciones de profesores universitarios del sistema de educación superior	43
2.1.1 El ingreso de profesores en el Distrito Federal	47
2.1.2 El ingreso de profesores en la UNAM y la FCA	51
2.2 El crecimiento de la comunidad de profesores universitarios y su proceso de formación: dos elementos de una misma estrategia	56
2.3 La estrategia de formación docente y sus principales acciones	58
Acciones de formación docente en la UNAM	64
2.3.1 Acciones y avances en materia de formación: Algunos resultados	67
2.3.2 Acciones en materia de capacitación	71
2.3.3 El otorgamiento de becas, una modalidad de formación de profesores	74
2.3.4 Programas institucionales e interinstitucionales para el mejoramiento de la función docente	75
2.3.5 La regulación de apoyos al personal académico: un componente de la trayectoria académica del profesor universitario	76
2.4 El crecimiento regulado y los mecanismos de control derivados de la restricción financiera (1980-2006). La estructura bisectorial de los profesores universitarios	78
Ingreso de profesores al D. F. y a la UNAM	82
2.5 El segundo grupo de generaciones de profesores, a partir de 1988	84
El ingreso de profesores en la UNAM y la Facultad de Contaduría y Administración	90
2.6 Las políticas de evaluación y el financiamiento. Mecanismos para legitimar la docencia diferenciada	94
2.6.1 La formación en el contexto de las instituciones de educación superior	102
Capítulo III La Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM: Historia de un proyecto académico	106
3.1 Los ejes del proyecto académico de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM	107
3.1.1 Los planes de estudio: un testimonio de la trayectoria del proyecto académico	107
3.1.2 La investigación, el posgrado y la difusión: tres ejes del fortalecimiento académico de la FCA	111
3.1.3 La función de vinculación en la Facultad de Contaduría y Administración	112

3.1.4 La participación del profesor en la edificación del proyecto académico de la FCA	114
3.1.5 Estrategias de capacitación y formación para la docencia en la Facultad de Contaduría y Administración	116
3.1.6 Acciones coordinadas de la Facultad de Contaduría y Administración y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico	121
3.1.6.1 Programa de Actualización y superación docente	123
3.1.6.2 Programa de Estímulos a la productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura	127
3.2 Condiciones que regulan el trabajo del personal académico en la FCA-UNAM. La diversidad de contingentes académicos	129
3.3 Dos componentes del proceso educativo: matrícula y campo disciplinario	136
Capítulo IV Los profesores de asignatura de la FCA-UNAM: Su perfil al 2007	144
4.1 Las condiciones labores del Profesor de Asignatura en la FCA	144
4.2 Tiempos de desempeño en la enseñanza por asignatura	149
4.3 Composición de los ingresos del profesor de asignatura	153
4.4 Sectores que estructuran la comunidad de profesores de asignatura por fuente de ingresos	159
4.4.1 Sector de profesores por monto de ingreso docente de la UNAM	161
4.4.2 Sector de profesores por monto de ingreso docente en distintas IES	163
4.4.3 Sector de profesores por monto de ingreso del desempeño en su profesión	168
4.5 Percepción del profesor de asignatura respecto a las condiciones en que desempeña la enseñanza	171
Relación entre situación económica y procesos de formación	176
4.6 El tiempo en el marco de la construcción de la trayectoria académica del profesor universitario	179
4.7 La formación en la trayectoria del profesor de asignatura	184
4.8 Los procesos de formación y sus condiciones de apoyo	189
4.9 Formación para la docencia	192
4.10 El profesor de asignatura una comunidad en transición: edad y género	201
4.11 A manera de apéndice: La docencia y sus condiciones de mejora, desde la mirada del profesor de asignatura	206
4.11.1 La idea de docencia que subyace a la práctica educativa del profesor de asignatura	207
4.11.2 Algunos ejes que puedan contribuir en mejorar la enseñanza por asignatura	214
Consideraciones finales	221
Libros y artículos	228
Documentos	239
Tabla de siglas	241
Índice de Figuras	242
Índice de Gráficas	242
Índice de Cuadros	243
Anexos	245

A Joel

Por lo que sabes que representas en mi proyecto de vida

A

Mi familia, amigos y compañeros entrañables, sin los cuales la vida no tendría las posibilidades de haberla llevado hasta lo que hoy puedo ser.

Como profesora de asignatura he sido parte de esta heterogénea comunidad académica, el desempeño cotidiano de la enseñanza me apresuró a buscar rumbos y erigí una trayectoria académica de rasgos particulares y colectivos dibujada en el vínculo con el otro.

Este trabajo es por y para mis compañeros, los profesores de asignatura que han sido la figura central de la dinámica de cambio reciente en la universidad mexicana. Hoy, el trabajo académico tiene en la enseñanza su origen y principal espacio de realización.

Agradecimientos.

A las autoridades académicas de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, su generoso apoyo hizo posible la realización de este primer estudio del profesor de asignatura. Su confianza y decisión de compartir la responsabilidad de este proyecto fue definitivo para el aporte del estudio.

La investigación se fue construyendo en el devenir del encuentro académico con mi Comité doctoral, mi reconocimiento y gratitud a la Dra. Blanca Margarita Noriega Chávez, tutora de este trabajo, a los integrantes del comité tutorial Dr. Hugo Casanova Cardiel y la Dra. Gloria E Ornelas Tavares. Su acompañamiento en los distintos momentos configuró el eje de mi formación para asumir el reto que conlleva el rigor del trabajo académico.

Agradezco la valiosa aportación realizada por la Dra. Aurora Elizondo Huerta y los Doctores: Arturo Ballesteros Leiner, José Jorge Cardiel Hurtado, y al Dr. Prudenciano Moreno Moreno, la atención de sus observaciones me permitió enriquecer el informe final de la investigación.

Este trabajo es resultado de un proceso y esfuerzo colectivo que paulatinamente incorporó el aporte de colegas, compañeros, estudiantes y amigos que amablemente atendieron la solicitud de información, de asesoría especializada, de apoyo técnico y del cuidadoso trabajo que llevó a dar formato al informe final. A ellas y ellos mi gratitud y afecto.

Introducción

Esta investigación constituye un aporte que se suma a los existentes, por comprender la problemática de la educación superior en nuestro país. Se centra en la profesión académica y en las transformaciones que ha tenido en los últimos tiempos, en particular, en la figura del profesor por asignatura. La importancia del docente es ampliamente reconocida por el discurso oficial, de los funcionarios y los investigadores. Es aceptado que la profesión académica es una de las que más influencia tiene en la formación de otros sectores, y constituye un elemento clave en la interrelación de los diversos sectores de la producción y la prestación de servicios (Enders, 2006).

Este supuesto se constata en discursos anteriores, ya en 1960, -año no muy lejano pero si suficientemente remoto si se considera la relativa juventud de nuestros sistemas universitarios, en comparación con las universidades europeas y de gran tradición-, Perkins (1967:43) afirmaba que la docencia universitaria ha estado, de manera permanente, en la base que da legitimidad al proceso de formación de los estudiantes, por tal condición se erige como la madre de las profesiones.

La presente investigación se sitúa precisamente en el análisis de la dinámica histórica-académica generada en el contexto de las transformaciones universitarias experimentadas en el periodo (1970-2007) en México. En este período, al cuerpo del profesorado universitario que previamente laboraba en otras condiciones y bajo distintas concepciones del trabajo académico, se agregan numerosos grupos de nuevos maestros, necesarios para atender la demanda y la expansión acelerada de los servicios del nivel superior. De esta manera, el trabajo académico y en especial la docencia, se convirtió en el espacio que permitió la continuidad y posibilitó rupturas y cambios en el quehacer sustantivo de la universidad. Se generaron, entonces, distintas modalidades del trabajo académico y la figura del profesor por asignatura fue cobrando un rol importante con las tareas, los lugares, los tiempos y las condiciones en que desarrolla su trabajo en el entorno actual de constitución de la educación superior.

Diversos estudios sobre la conformación del sistema de educación superior han dado cuenta de los rasgos, las particularidades y los momentos por los cuales se ha transitado. En la actualidad, las dimensiones y complejidad del subsistema constituye y se estudia como un sistema, que ha tenido en las universidades un modelo y una forma particular de administrar los espacios y continúan siendo las instancias centrales del mismo, no obstante la consolidación de las demás instituciones de educación superior (Casanova, 2001)

Los estudios identifican dos momentos en la historia reciente de las universidades, ligadas a la vez a la historia del propio sistema educativo: en este trabajo llamaremos primer momento; al periodo que comprende de 1970 a 1980 caracterizado como la fase expansiva o periodo de aceleración no regulada (Fuentes, 1989), el sistema creció obedeciendo primordialmente a la atención a las demandas sociales, derivadas del crecimiento acelerado de los niveles básico y medio, que desde mediados de 1950 se registró en el país; así como a las necesidades de legitimación y control por parte del sistema político, en tanto que la educación representaba para muchos sectores de población, una posibilidad de movilidad social; el financiamiento para este nivel se incrementó sin reglas claras, obedeciendo a las demandas y a los acuerdos políticos (Noriega, 1985). Durante esa fase, se atribuía a la educación superior un papel imprescindible en el progreso y la modernización del país y una vía de la igualdad social (Fuentes, 1983; Rama, 1995)

El otro, al que llamamos segundo momento, abarca de 1980 al 2006 y suele definirse como de estancamiento y crisis, en este periodo se registran cambios importantes a partir de la década de 1990¹. Que se expresan en: las pautas de crecimiento del sistema cambian, se desacelera la expansión y las fuentes y mecanismos de financiamiento se abren a nuevas modalidades, se incentiva la privatización y se establecen diversas estrategias para condicionar los recursos, especialmente ligados a la evaluación. En el contexto de un

¹ Autores como Gil reconocen la fuerte crisis económica que lleva cambios de fondo en la conducción de este nivel educativo, sin embargo, es a partir de 1990 cuando se registra un viraje para reorganizar el sistema a partir de instrumentos como la evaluación y el monitoreo a distancia. (2002:105)

cambio en el rumbo del país y con orientaciones neoliberales que llegaron de la mano de la globalización. (Noriega, 2000, 2005; Ibarra, 1997, 2003; Rodríguez 2002)

Sin constituir expresamente un tercer momento, esta investigación refiere una primera aproximación para construir la caracterización del profesor de asignatura a través del estudio de caso realizado el año 2007, con los profesores que constituían ese sector docente en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM.

El estudio de los procesos de cambio en las instituciones universitarias del país, se ha emprendido desde diversos ejes temáticos que articulan un campo de conocimiento en el que destacan las siguientes vertientes: la formación de la profesión académica, la configuración del mercado académico, la construcción de trayectorias del profesorado en educación superior, la complejidad procesos de cambio de la universidad tradicional a la moderna, las nuevas modalidades de regulación y financiamiento de las universidades. Las investigaciones han aportado importantes hallazgos y conocimiento a este campo, sin embargo, aún resultan insuficientes para dar cuenta de las transformaciones que se han registrado en las últimas décadas.

En este transitar histórico se sitúa el presente trabajo, enfocado a recuperar las transformaciones registradas a partir de la conformación de distintos sectores de profesores universitarios, y de la diversidad que articula la profesión académica para el trabajo docente, a partir del primer momento de expansión donde se origina el mercado académico de las universidades mexicanas.

La conformación de un mercado que perfila su dinámica de ordenamiento en el ingreso de numerosos grupos de profesores cuya particularidad está en su condición de personal joven y sin experiencia profesional y docente, un rasgo que establece la diferencia con el sector de catedráticos ya presentes en la universidad. En este proceso histórico el mercado académico sigue su tendencia de ampliación ahora a ritmos menores

y con la participación de dos protagonistas, el profesor de asignatura y el profesor de carrera, cuyo trabajo conjunto dará cuenta de los nuevos senderos de la universidad orientada hacia la modernidad.

Hay consenso entre los estudiosos en torno a la compleja constitución del mercado académico nacional y en la coincidencia del insuficiente logro generado en el conocimiento de las particularidades de estos procesos, los trabajos emprendidos abren senderos para sumar esfuerzos a este campo. En este tenor se sitúa esta investigación, para recuperar la formación histórica del sector de profesores de asignatura, tarea que no puede realizarse fuera de lo que ha sido el conjunto de aportes que distintos autores han generado, en lo que va de las últimas décadas y que permite situar a estos profesores en el entorno general de la construcción de la profesión y del mercado académico mexicano.

Al ubicar al profesor de asignatura en este contexto, se da continuidad al conjunto de trabajos emprendidos y al mismo tiempo se reconoce la necesidad de contar con un conocimiento más preciso del generado sobre el sector más numeroso, constituido al cierre de 1960 por el 86% en la figura del catedrático y 37 años después representado por poco más del 73% de la totalidad de profesores universitarios de nivel licenciatura.

Los profesores por asignatura si bien han estado presentes en la universidad antes del proceso de expansión, en la figura del profesional exitoso que aceptaba la cátedra como un honor y un servicio, es en el entorno del momento de expansión que se incorporaron y dieron pie a la segmentación del mercado de trabajo docente. De modo que en 2007 este contingente alcanzó la cifra de poco más de 145 mil profesores, exclusivamente en el nivel licenciatura, de un total de 213 mil que incluye a los profesores contratados de medio, tres cuartos y tiempo completo. A nivel de educación superior² la cifra se eleva y llega a 173 mil profesores que desempeñan la docencia por horas de un total de 265 mil profesores a nivel nacional.

² El dato incluye todos los estudios considerados en el sistema de educación superior: profesional asociado, licenciatura universitaria y tecnológica, escuelas normales y el posgrado.

La magnitud de estas cifras permite colocar en el centro del análisis al profesor universitario, como el principal actor del devenir en la universidad y que, a través de la enseñanza se erige como la primera modalidad del trabajo académico.

Ante la evidencia de una universidad que continúa con sus funciones tradicionales, asumidas en contextos diferentes por los cambios de la sociedad contemporánea, se formulan las siguientes preguntas que direccionan el proceso de esta investigación: ¿Cuál ha sido la participación de la docencia en el mantenimiento o dinámica de cambio de la universidad?, ¿Cuáles son los rasgos del nuevo ordenamiento institucional desde la docencia?, ¿Qué rasgos del catedrático, figura central de enseñanza en la universidad tradicional, estarían presentes en el actual contingente de profesores de asignatura?, ¿Cuáles son las particularidades del grupo o grupos de profesores de asignatura que se originan desde su participación en los procesos de formación docente?, ¿Cuáles son los rasgos de sus trayectorias académicas?, ¿Hay un perfil que caracterice el sector de profesores de asignatura o pueden identificarse varios?. Y finalmente desde las condiciones laborales en que se asume la docencia por asignatura ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a esta modalidad de profesión académica?

La atención a dichas preguntas aspira en principio a generar un conocimiento sobre el sector de profesores de asignatura, sobre el cual se construya la delimitación de un ámbito específico de estudio de un sector del profesorado universitario, que por su importancia en la historia de la universidad se erige con suficiente fuerza cognitiva para reconocerle como objeto de estudio³ con capacidad para provocar, en el futuro inmediato, la realización de múltiples trabajos de investigación.

Con estas preguntas se establecen los siguientes objetivos:

1. Contribuir al conocimiento de lo que ha sido la formación histórica del sector de profesores de asignatura como uno de los sectores que

³ Hasta donde se ha realizado la búsqueda de estudios específicos sobre el profesor de asignatura no hay evidencia de estudios que lleven a conocer los rasgos de su formación y la dinámica de su definición en la alternancia con las otras figuras de profesores universitarios.

emerge en el marco de la modernización de la universidad mexicana y estructuración del sistema de educación superior.

2. Identificar las estrategias gubernamentales implicadas en las dinámicas académicas institucionales que llevaron a promover una diferenciación de la enseñanza en el marco del mercado académico emergente.
3. Identificar algunos rasgos y particularidades de las trayectorias que caracterizan y distinguen al actual profesor de asignatura de otros sectores de profesores universitarios.

Las preguntas planteadas y los objetivos propuestos nos llevan a un análisis histórico para vincular el desarrollo de las universidades con la conformación y diferenciación de los grupos académicos dedicados a la enseñanza.

Dos ejes de análisis ligados al contenido de las políticas educativas, guían la recuperación de los procesos históricos generados. Uno, con origen en las políticas de expansión y de regulación del trabajo académico se formula en los términos de la tendencia a la diferenciación en la docencia.

Las políticas laborales implementadas desde 1970 permitieron avanzar en los procesos de implantación de un modelo de trabajo docente diferenciado desde la base de la regulación laboral, al margen de una enseñanza cuyo desempeño ante el estudiante implicaba un mismo esfuerzo intelectual.

El segundo eje refiere a la formación de profesores diseñado en el interés de impulsar una dinámica de cambio en la enseñanza universitaria. Como política, la formación se concibe e instrumenta a partir del marco laboral que regula el acceso a participar en procesos de capacitación, especialización y actualización, para la enseñanza y en los distintos ámbitos de los campos disciplinarios. Esta situación estaría posibilitando la construcción de diferentes carreras y trayectorias académicas para cada sector, al tiempo de constituirse en un elemento central del proceso de reconfiguración de la docencia.

El supuesto que subyace en la presente investigación se formula a partir del entramado de la acción social generada a lo largo de las últimas cuatro décadas por las dos políticas educativas referidas, donde se piensa al sector de profesores de asignatura como el sujeto que emerge de un proceso histórico-social. Un devenir en el cual configura su perfil heterogéneo en relación con las condiciones académico-institucionales que, a manera de entornos le posibilitan la construcción de modalidades de docencia originales, en tanto representan construcciones históricas particulares de la universidad mexicana.

La construcción hipotética se sustenta en el planteamiento de un espacio de interconexión donde convergen los planos de regulación socio-económica y el simbólico-cultural que contribuye a entender parte de la complejidad que implica la dinámica histórica de las políticas educativas, imbricadas en el proceso de conformación de sectores de profesores universitarios. Noriega (2005)

Estos sectores de profesores antiguos y nuevos se sitúan e involucran en el terreno de las negociaciones y transacciones, que ocurren entre distintas instancias de gobierno e instituciones de enseñanza superior, un plano donde concurren la formulación de las líneas de políticas educativas y las condiciones de su implantación, representadas en cada caso por relaciones políticas entre actores. Casanova (1999) El plano de la interconexión tiene lugar en el espacio institucional, en el sentido amplio que Castoriadis (1998) le atribuye a la noción de institución referida como el proceso de construcción para "...hacer frente a las cosas y de hacer las cosas y desde luego, el individuo mismo, tanto en lo general como en el tipo y las formas particulares de una sociedad..." (:67) En este complejo de acción histórico-social, es donde se gesta la construcción de los sectores de profesores y la reconfiguración de la docencia se diversifica.

La atención del planteamiento hipotético formulado en torno a la figura del profesor de asignatura y la perspectiva asumida en los planos de lo histórico y la construcción en lo académico-social, lleva a desarrollar en el primer capítulo el contenido de la dimensión conceptual e histórica. La

naturaleza del objeto de estudio tiene como referentes conceptuales las nociones del profesor universitario como sujeto que construye modalidades de enseñanza, la profesión académica y el mercado académico como el entorno donde se clarifican distintos sectores de profesores, las políticas entendidas como los espacios de convergencia de la acción social y espacio de regulación del quehacer académico. El entramado logrado es el referente que subyace a la lectura analítica para recuperar la trayectoria del profesor de asignatura en sus rasgos de sector complejo, que en su transitar histórico se distingue de otros sectores de profesores. La dimensión histórica en concordancia en el referente conceptual se construye al recobrar la dinámica de las políticas educativas, materializadas en la acción de los sujetos como el propio profesor universitario.

El segundo capítulo contiene la formación histórica del sector de profesores de asignatura en el marco de lo que es la construcción de la profesión académica y el mercado académico en nuestro país, un entorno donde se origina precisamente la reconfiguración del quehacer docente. Esta recuperación histórica constituye el primer referente empírico, la estadística del ingreso de nuevos profesores se presenta y organiza en periodos de cinco años, a través de esta dinámica se identifican ritmos de crecimiento y el ingreso de las primeras generaciones de este sector de profesores. El análisis detalla y desagrega el ingreso de profesores en el ámbito nacional, Distrito Federal, el plano institucional se recupera en las cifras de la UNAM y la Facultad de Contaduría y Administración. Las políticas de formación de profesores, se recuperan a partir del contenido de las estrategias gubernamentales y sus mecanismos de implantación en el mismo periodo de 1970-2007.

El estudio realizado en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, constituye el segundo referente empírico, desarrollado a partir de la metodología del estudio de caso, con ello se logró un acercamiento cuidadoso al objeto de estudio en su entorno particular. A través del estudio se realizó una aproximación al profesor de asignatura a partir de las siguientes categorías: condiciones laborales y tiempos de desempeño, composición de ingresos como base para identificar una tipología del profesor de asignatura,

los rasgos de sus trayectorias académicas y las particularidades de los procesos formativos, al final se considera la edad y género para establecer el proceso inminente de la transición generacional. A través de estas categorías se logra identificar algunos de los rasgos que caracterizan al sector de profesores de asignatura en el campo disciplinario de la contaduría y la administración.

La realización del estudio de caso en la Facultad de Contaduría y Administración, es resultado de una cuidadosa valoración para elegir la población de profesores de asignatura, que pudiera ser un sector representativo del profesorado universitario, en este marco, la decisión se sustentó en tres criterios fundamentales: primero, la facultad tiene afiliación disciplinaria al campo de ciencias sociales y administrativas que concentra el 47% de la matrícula nacional en el nivel de estudios de licenciatura, en segundo lugar, esta facultad imparte dos de las tres carreras más pobladas a nivel nacional (contaduría y administración) y por último la facultad registró en 2007 la mayor matrícula de la UNAM, un dato que se reitera con frecuencia en las estadísticas de esta casa de estudios.

El referente empírico recuperado en el estudio de caso se estructura en dos apartados: El primero de ellos contiene una semblanza histórica, por demás breve, de la Facultad de Contaduría y Administración que da cuerpo al tercer capítulo. Su contenido se organiza en torno a la trayectoria de construcción del proyecto educativo institucional, en los apartados se destacan los ejes que han llevado a la facultad al actual nivel de fortalecimiento y consolidación académica. El recuento sustantivo de este hacer institucional sirve de contexto la información compilada del cuestionario aplicado a los profesores de asignatura.

El segundo apartado concentra la información de la aplicación del cuestionario aplicado a 200 docentes tomando como base la nómina de 1 060 profesores, correspondiente al segundo semestre del 2007 de la FCA. Se trabajó sobre una muestra aleatoria simple que emitió los nombres de los profesores a partir de su número correspondiente en el listado alfabético, el

tamaño de la muestra se configuró para un nivel de confianza del 95 %, el análisis de la información forma el cuarto capítulo.

En el último apartado se presentan un conjunto de reflexiones y lo que podríamos considerar como los hallazgos, se plantean incertidumbres e ideas que puedan ser retomadas para futuras investigaciones. Ello en concordancia con la tesis de reconocer que nuestro país ha generado procesos originales en la vida académica constitutivos de nuestra situación actual, compleja, llena de retos y dilemas, pero también con logros que de alguna manera se van convirtiendo en patrimonio base desde donde se pueden orientar acciones para un mejor futuro de la educación superior y del oficio académico en la enseñanza. (Gil, 2002:95)

Un oficio académico que resulta inimaginable sin el reconocimiento explícito del actual sector de profesores de asignatura, cuya presencia no sólo constituye un elemento clave de la historia de la universidad en México, sino que deviene de la imagen emblemática del catedrático, la configuración de su carrera académica en el transcurso de las últimas cuatro décadas de educación superior en nuestro país, es indicativo de un profesional dedicado a la enseñanza que cumple con la principal función sustantiva, desde la cual se legitima la universidad ante la sociedad mexicana.

Capítulo I Un acercamiento al estudio del profesor de asignatura, su dimensión conceptual e histórica.

Las transformaciones que a lo largo de las últimas décadas experimentó la universidad mexicana han marcado la dinámica del trabajo académico, en el seguimiento de esos movimientos se da la formación del sector de profesores de asignatura. La reconstrucción de esos procesos, tal como aquí se plantea, se orienta por las preguntas definidas en el capítulo anterior y obliga por una parte, a recurrir a concepciones teóricas, a nociones claves desde las cuales construir esquemas de representación de esos procesos, esquemas analíticos y explicativos. Y por la otra, a no perder de vista la complejidad del campo del trabajo académico, desde donde se busca la recuperación histórica de esos procesos. Son estos dos elementos los que constituyen el cuerpo de este capítulo. El segundo elemento nos remite no sólo a la revisión de los procesos sino también a la cuantificación, de manera sucinta, de la expansión de la universidad mexicana y de sus docentes así como de la dinámica de su diversificación. En la identificación de los actores de esas instituciones, se enfatiza el cuerpo emergente de los profesores de asignatura, dedicados a la función de la enseñanza en condiciones laborales diferenciadas.

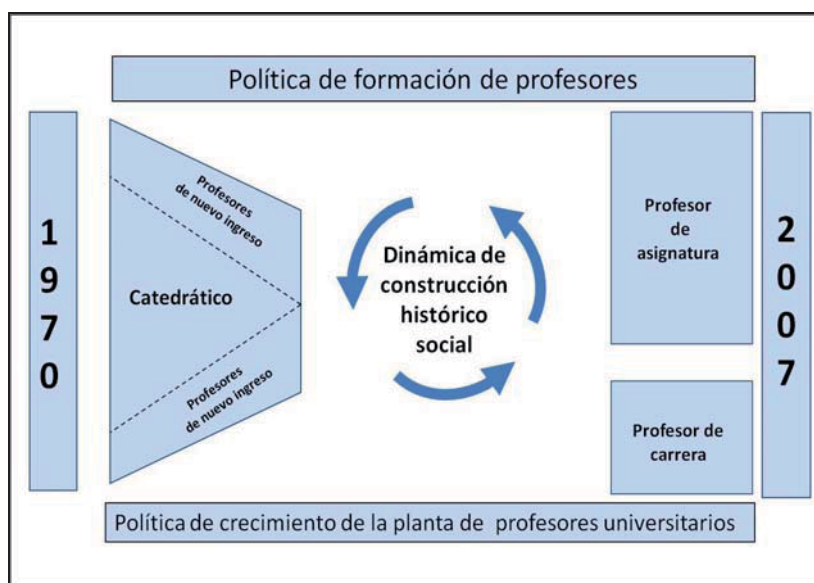
1.1 Nociones claves de un punto de partida, en el estudio del profesor de asignatura.

Las nociones desde las cuales se emprende el estudio de lo que ha sido el ingreso de las primeras generaciones de profesores de asignatura a la universidad, se delimitan y adquieren su especificidad en el marco de procesos generados por esta dinámica, la recuperación de ello origina el planteamiento de este estudio. Por esta razón, el desarrollo del contenido conceptual tiene en los distintos apartados de este primer capítulo un espacio propio donde significados y connotaciones alternan de manera apropiada con la especificidad de la dimensión histórica. No obstante, el esquema ofrece los conceptos claves ordenados de forma tal, que constituyen un punto de partida. (Figura 1)

El análisis de las políticas para la educación superior⁴ es el ámbito para abordar la construcción histórica de la reordenación jerárquica de la docencia universitaria, en cuya base se sitúa el profesor de asignatura. Un abordaje que ofrece condiciones para entender la complejidad de analizar la dinámica histórica que generaron políticas orientadas a implantar un modelo de diferenciación en la docencia.

La figura 1 tiene como componente central la noción de campo de construcción social, entendida como el espacio donde convergen los esfuerzos de las convocatorias formuladas a través de la política educativa. En esta idea se pondera el ámbito de las acciones colectivas que conforma un tipo de constructo de naturaleza social⁵. (Crozier y Friedberg, 1990)

Figura 1. Nociones básicas del planteamiento



Se trata de una acción colectiva inicialmente trazada por el contenido de las políticas educativas, diseñadas en las últimas cuatro décadas con la intención de orientar el trabajo académico y donde la docencia se erigió en su modalidad preponderante. Este ámbito de la política, decantado por la acción

⁴ Hernández (1996) destaca precisamente que en nuestro país, el análisis de las políticas para la educación superior es un campo en proceso de constitución, la literatura existente, refleja distintos esfuerzos por construir un marco conceptual. En su condición de referente este ámbito contribuye al estudio actual de la compleja realidad de la educación superior. (:15)

⁵ Los autores reiteran la condición social en el sentido de no ser un fenómeno natural, una idea que frecuentemente subyace en ámbitos de la planeación educativa.

social alude en opinión de Cox (1990) a espacios de poder que tienen como particularidad el ejercicio de intereses de distintos sujetos y la construcción de tramas.

El ingreso de nuevas generaciones de profesores regulado por distintas condiciones laborales, constituye el elemento estructural para propiciar la segmentación de la enseñanza. En este primer ámbito, deviene una vertiente de la política educativa que promueve, desde el marco laboral un proceso para construir una docencia desde la diferencia. Práctica diversa e incierta, nunca predecible en las particularidades que implica la acción social sustentada en una participación social con ciertos niveles de autónoma.

La política de formación de profesores es otro ámbito de acción colectiva, una estrategia gubernamental diseñada en pleno periodo expansión de la universidad en México se impulsó como vertiente estratégica cuyo cometido, más allá del discurso, ofreció condiciones y mecanismos para la regulación del ingreso, permanencia y ascensos en la carrera académica del profesor. La formación de profesores ofreció en muchos sentidos, el andamiaje para reiterar el modelo de universidad centrado en docencia y abrir un espacio de intervención en lo que ha representado la diversidad de prácticas docentes, perfiladas desde el paradigma de la sistematización de la enseñanza.⁶

El espacio de construcción social donde se registra el ingreso de nuevos profesores que llegan a la enseñanza y se reencuentran con sus propios profesores en el mismo espacio institucional es la condición histórica de una convergencia, que coloca a distintos sujetos de orientación divergente, en sus historias de formación y profesionales diversas ante posibilidades de cumplir objetivos comunes y ante el reto de construir el devenir de una enseñanza diferente e incierta, desde el modelo que promueve pero también desde las condiciones diferenciadas de su condición laboral.

⁶ Sujetos, Actores y Proceso de formación. La investigación educativa en México 1992-2002, Coord. Ducoing W. P. (2005), México, COMIE-IPN. La formación docente concebida desde el ámbito de la política educativa tiene un carácter exógeno al concebirse fuera de la práctica docente. Este rasgo constitutivo será definitorio para los fines y logros de las estrategias gubernamentales.

Este reencuentro se da entre sujetos relativamente autónomos, con recursos y capacidades únicas que despliegan su diverso potencial académico,⁷ para generar una enseñanza con rasgos particulares, como la que caracteriza al sector actual de profesores de asignatura. En este sentido, la reconfiguración del profesor universitario en la figura del profesor de asignatura, es una resultante que tiene posibilidades de seguir construyéndose, en tanto siga la dinámica académica en la universidad.

La noción de profesor de asignatura, de algún modo es una caracterización contemporánea en virtud de registrar su presencia en el contexto de la universidad moderna y en términos de marcar la diferencia con el profesor de carrera. Esta circunstancia le sitúa en el intersticio de la construcción histórica de dos modelos de universidad y del origen de la profesión académica, que según García (2002:430) se estructura en términos de una interrelación peculiar entre lo que es el mercado académico dinamizado por la comunidad académica. Para la autora, esta comunidad tiene sus orígenes en la conformación de lo que es la profesión, que de cierta manera es un campo que delimita las fronteras entre profesionales y no profesionales, mediante el control del ingreso y ascenso profesional por parte de quienes ocupan las posiciones dominantes.

Especialistas como Rodríguez y Guillén (1992:13) caracterizan a la profesión como un grupo con una pericia especial basado en un aprendizaje extenso y en el desarrollo de un conocimiento abstracto. Por su parte Ballesteros (2009) enfatiza como uno de los grandes retos que estaría enfrentando el profesor universitario en la actualidad el diseño de estrategias de enseñanza que lleven a desarrollar la habilidad del pensamiento abstracto en los futuros profesionistas.

La docencia universitaria desde la noción de profesión, efectivamente tiene como uno de sus rasgos constitutivos la diferenciación para formar más

⁷ Crozier y Friedberg (1990:13) Los autores enfatizan estos rasgos de los actores sociales involucrados en la dinámica de acción, una circunstancia que aplica claramente a las comunidades de profesores universitarios.

de un sector. En este sentido, es que las profesiones no constituyen espacios homogéneos sino espacios estructurados, en los cuales existen posiciones de prestigio y poder, producto de las luchas y las relaciones de fuerza en un momento histórico determinado de su evolución. (García, 2002:426)

Al situar al profesor de asignatura en la universidad, nos encontramos con un profesionalista que atiende dos procesos simultáneos de profesionalización para poder ingresar a dos campos de desempeño, el primero estaría en la condición de dominar un campo de conocimiento especializado y práctica laboral, esta circunstancia conlleva al segundo, el ámbito de la enseñanza para atender las vicisitudes de la formación de nuevos profesionalistas.

De este modo el profesor de asignatura es un profesional enfrentado al reto de recuperar la tradición histórica de la enseñanza que se remonta a los orígenes de la universidad, incluso a la enseñanza impartida en el taller artesanal⁸ y al mismo tiempo, al imperativo contemporáneo de construir un campo de trabajo distinto al de los propios enseñantes que le precedieron, formaron y avanzaron en la compleja dinámica que le lleve a posesionarse en el momento actual de la universidad moderna.

El ejercicio de la enseñanza se entiende como un ámbito de construcción permanente, desencadenado a partir del interés cognitivo de educador y educando, involucrados en la dinámica de formación que implica la construcción de vínculos. En esta noción de formación subyace el sentido de lo que representa la ocasión de trascender a través del re-conocimiento del otro.

En su tarea cotidiana de propiciar procesos de formación, el profesor de asignatura se enfrenta a la tarea de reformular sus principios básicos para dar cabida a propósitos en los que se subraya la importancia de la práctica, la existencia de espacios de formación donde la existencia de los sistemas

⁸ Santoni (1996) recupera los contenidos históricos del modelo de formación que caracterizó lo que denomina el oficio de las artes, a las cuales identifica como ligas de profesionales caracterizadas por derechos y deberes particulares, con privilegios y vínculos reconocidos y garantizados por el poder público. (:70)

complejos requieren de modelos para aprender a partir de la aplicación. Ballesteros (2009)

1.2 El complejo campo del trabajo académico

En el devenir que configura el entorno laboral de la profesión académica, donde emergen el conjunto de actores que ahora la asumen y tienen presencia en la universidad mexicana, se identifican contenidos de una dimensión que resguarda y da permanencia a ciertos actores, prácticas, deseos e intereses de un tiempo histórico; también ofrece condiciones que permean y resuelven la disyuntiva natural de la dinámica histórica. Tal como lo plantea Gil en un trabajo reciente, donde formula la tesis en torno al proceso complejo que ha sido la conformación del espacio para el trabajo académico en nuestro país con estas palabras: "...la permanencia, en el fondo de enormes cambios a lo largo del tiempo, de un intento persistente por alcanzar las características de algún modelo. (2002:99)

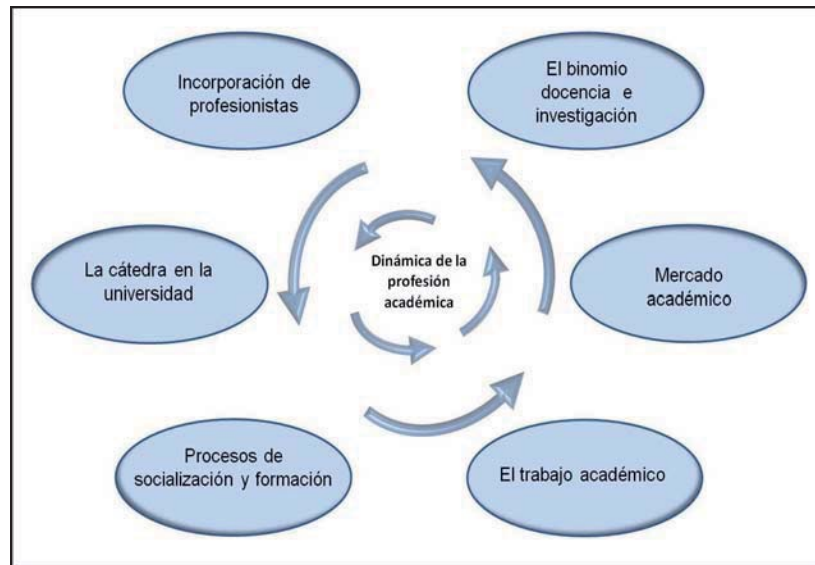
La educación superior al pensarse en términos de un espacio donde está presente lo antiguo y lo nuevo, abre caminos para estudios como esta investigación, planteada en la tónica de recuperar la dimensión de continuidad a través de la enseñanza universitaria, en lo que ha sido la conformación del sector de profesores que, conforme al modelo de enseñanza del catedrático se dedica sólo a la docencia.

El estudio del sector de profesores de asignatura y el proceso que lleva a la dinámica de reconfiguración de la enseñanza en la universidad, se sitúa en el campo de conocimiento sobre la profesión académica⁹ y su conformación como ámbito de un mercado profesional. Un campo de estudio de reciente creación que registra sus primeros trabajos a finales de 1980 en nuestro país. La Figura 2 muestra los componentes de la dinámica de conformación de la profesión académica, su punto de partida se ubica en la cátedra universitaria,

⁹ En los estudios sobre los académicos mexicanos, la noción de profesión académica se articula a partir del binomio de docencia e investigación y establece que ambas son el núcleo del trabajo académico, con lo cual se considera que quienes participan en el cumplimiento de al menos unos de ellas, forman parte de esta profesión. Grediaga (2000:14)

un espacio al que confluirán distintos componentes que viabilizarán el tránsito hacia otras modalidades del hacer académico y a la estructuración del mercado académico, considerado por los estudiosos como el rasgo constitutivo de la universidad moderna.

Figura 2. Dinámica de la profesión académica



Los autores coinciden en reconocer los últimos años de 1960 como el momento de creación de un amplio y diverso mercado académico constituido por la numerosa incorporación de nuevos profesores que compartieron el espacio con los profesores que ya permanecían en la universidad, la participación de estos dos actores fue definitiva del proceso de creación de la profesión académica en nuestro país.

Respecto a la noción de mercado académico Kent lo define como: "...estructuras de oportunidades y circuitos institucionalmente configurados con formas organizativas y "ethos" propios, en el marco de estas redes se conforman carreras, aspiraciones, intereses y clientelas que no están necesariamente ceñidas a las fronteras institucionales, pues algunos de estos mercados pueden establecer relaciones con otras organizaciones o con mercados externos". Y sostiene que la conformación de esta estructura de oportunidades se da de manera particular con los siguientes rasgos: el primero,

por la diversidad de sectores originada por tipos de instituciones¹⁰ que proliferan en distintas regiones del país y segundo por una tendencia diferenciadora diseñada por las condiciones laborales que regulan el ingreso de nuevos profesores (1986:6-9)

La construcción del cultura académica en la noción del “ethos” ha sido objeto de una atención esmerada en algunos estudios, al considerarse un componente definitorio de los procesos de formación en una profesión nueva como es la académica en el entorno de nuestro país. García (2002:420) define al “ethos” como un complejo de valores y normas afectivamente templados que se consideran obligatorios para el hombre de cierta cultura disciplinaria y académica. Las normas se expresan en forma de prescripciones, proscipciones, preferencias y autorizaciones, que se legitiman en relación con valores institucionales. Para la autora estos imperativos son interiorizados en grados variables por el académico formando así una conciencia particular. Fortes y Lomnitz (2005) plantean que la transmisión de cierta ideología (o su “ethos”) constituye el eslabón clave en los procesos de formación, desde su tesis, los conocimientos y técnicas son condiciones necesarias pero no suficientes para la formación de una profesión incluyendo la del científico

A nivel latinoamericano Brunner sostiene que “...la transformación más importante de la universidad moderna -y que es un momento constitutivo de esa modernidad- es precisamente la conformación del Mercado Académico, que es típicamente una expresión de esos factores internos de carácter económico...”, por tanto opera en ese mercado un nuevo tipo de profesional – un hombre que no necesariamente vive para la cultura o el conocimiento pero que de cualquier modo vive de la cultura- y la universidad convertida ella misma en un importante espacio ocupacional, se transforma en la meta de

¹⁰ Para denotar la magnitud de la diversidad el autor distingue entre: Educación tecnológica del Instituto Politécnico Nacional, Institutos Tecnológicos Regionales; UNAM; Universidades estatales, Universidad Autónoma Metropolitana; Otras instituciones públicas; Instituciones privadas. Esta diversidad de entornos institucionales lleva a que la profesión académica en su condición de emergente, adquiera una estratificación cuyas características son la limitada movilidad y una gama grande de calidades académicas y posibilidades de desarrollo profesional, que va desde las instituciones de educación superior estancadas hasta ámbitos de excelencia.

vastas capas de intelectuales y cambia sus relaciones con las clases y grupos en la sociedad. (1987:19-20)

La noción de profesión académica se origina desde el referente que históricamente da cuenta del modelo de universidad moderna¹¹ cuyos rasgos definitorios se dan en términos de:

1. El imperativo de una nueva organización académica a partir de la división por disciplinas lleva a dos ámbitos de trabajo: la docencia y la investigación; los cuales tendrán dinámicas diferenciadas en las formas de asumir y construir el *quehacer* académico.
2. Una nueva división del trabajo centrada en la generación y transmisión del conocimiento, delimita sectores de profesores a partir de las condiciones laborales para distinguir entre los profesores dedicados de tiempo completo y profesores con dedicación a la enseñanza.

Esta nueva organización se gesta en la universidad europea (siglo XIX) que establece nuevas disciplinas y con ello se impulsa la especialización y departamentalización del saber. Enders (2006:6)

En el entorno de la universidad mexicana, el desarrollo de la profesión académica también es uno de los rasgos centrales de los últimos tiempos, con rasgos originales propios del proceso de su construcción histórica. Gil (2002). La recuperación de su origen y los momentos de su desarrollo son fundamentales en el propósito de ubicar la conformación del sector de profesores de asignatura, como uno de los sectores que constituye dicho mercado académico.

En nuestro país, particularmente en las últimas dos décadas, el tema de la formación de la profesión académica y la dinámica de desarrollo del mercado académico ha sido objeto de estudio por diversos investigadores, que han logrado articular un campo de conocimiento fundamental para esta

¹¹ La noción tiene amplias referencias en Clark (1992) Morin (2005), se reconoce en Alemania de principios del siglo XIX como el espacio donde históricamente surgió la moderna universidad en la cual se subraya la importancia del descubrimiento científico.

temática. En este esfuerzo colectivo se identifican distintas vertientes que han realizado importantes esfuerzos por delimitar y construirle como objeto de estudio, se contribuye a identificar los componentes y dimensiones que caracterizan la compleja realidad académica. A continuación se recuperan los trabajos más representativos de las vertientes desarrolladas, sin embargo, las fronteras entre ellos son tenues en términos del interés cognitivo común que les convoca.

Una primera vertiente se formula desde la tesis de considerar al mercado académico como uno de los ejes de cambio de la universidad en su relación con la sociedad, se enfatizan aspectos de la relación universidad-Estado; los estudios se desarrollan desde el referente de análisis histórico, sociológico y desde los modelos de desarrollo económico, destacan autores como Fuentes (1983, 1986, 1989) y los trabajos de Kent (1986, 1987, 1988) que realizan un análisis del cambio de la universidad en lo que es la constitución del sistema de educación superior en nuestro país; cercana a esta vertiente se distingue un núcleo de estudios desde los ejes de la políticas educativas, el proceso de masificación de la universidad y sus repercusiones en el trabajo académico, los autores que aportan al campo con: Kent, (1997, 2001); Rodríguez, (1997, 2000, 2002); Casanova y Rodríguez, (2004); Casanova (2009); Grediaga, y otros, (2005); Álvarez y De Vries, (2002); Casillas *et. al*, (2006, 2007); Ibarra, (1997, 2002, 2003).

En otra vertiente se emprenden estudios para identificar los rasgos y particularidades de quiénes son los académicos y cuáles son los rasgos de su diversidad, del conjunto de actores que conforman el mercado académico y que han venido a poblar la universidad en los últimos tiempos. Gil (1994) coordinó el estudio pionero realizado desde la perspectiva cuantitativa, en este estudio se muestra la compleja composición de este mercado a nivel nacional. El conocimiento generado por este estudio ha sido punto de partida para emprender otros trabajos, la elaboración de tesis ha sido una línea de producción importante. Otros trabajos realizados en esta vertiente son: Gil (1994, 1998, 2002); el trabajo de Casillas (1987, 1990, 1992) aborda la

conformación del mercado académico como parte del complejo proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna.

Con el propósito de profundizar en aspectos particulares de los procesos de configuración de la carrera académica se identifica una vertiente más que realiza trabajos desde una perspectiva cualitativa y se ha enfocado a casos particulares de establecimientos y campos disciplinarios específicos. Entre los trabajos que destacan podemos encontrar los orientados al análisis de las trayectorias de académicos donde se reconocen las aportaciones de Gil, Garay, Grediaga, Pérez Casillas y Rondero (1992), el caso de los académicos del sociología de la UAM-A; Grediaga (2000) analiza las trayectorias de cuatro distintas comunidades disciplinarias desde los procesos de socialización y construcción de identidades y sus efectos la diversidad de compromisos y resultados producidos; García (1996, 2001) establece un acercamiento a partir de la dimensión del tiempo –tiempos reales y tiempos estatutarios- y el sentido de su construcción en la carrera de los académicos, en otro estudio aborda la constitución y reproducción del personal académico en la UNAM desde el referente de la heterogeneidad; Fortes y Lomnitz (2005), estudian los proceso de formación y socialización de generaciones pioneras dedicadas a la investigación en el campo de las ciencias biomédicas; Bartolucci (1997) desarrolla su trabajo específicamente en la comunidad de astrónomos; Landesmann (2001) realiza su trabajo en torno a lo que es la constitución del nuevo oficio del académico y la diversidad de roles académicos institucionales desde la perspectiva de trayectorias académicas generacionales; Chavoya (2001) aborda los procesos de construcción y legitimación de significados y creencias en dos grupos de investigadores en el marco de la importancia que tiene la cultura académica. Villa (2001) a partir de las percepciones que elabora el académico de sí mismo y de su trayectoria da cuenta de la identidad en el proceso de tres momentos –ingreso, permanencia y promoción-. Un aspecto que sobresale en estos estudios es el interés por estudiar comunidades de profesores de tiempo completo e investigadores de los distintos establecimientos.

Desde este referente de estudios, se formula el análisis del sector de profesores de asignatura, un sector que forma parte de la profesión académica y que por ahora tiene como objeto de estudio, una referencia indirecta a partir del enfoque predominante de trabajos hacia el sector de los académicos. Respecto a los rasgos que caracterizan al académico hay consenso entre los estudiosos¹² en definirlo en términos de ser el personal que ejerce la enseñanza, la investigación y la gestión educativa superior, son la resultante de una combinatoria de dos roles sociales básicos, a saber: el que les es fijado por su saber específico y el que les fija el establecimiento en el que desempeñan las actividades correspondientes. Pérez (1992,183-184) plantea como académico aquel que estaría incluido en distintas profesiones y disciplinas, diversas adscripciones institucionales y distintas formas de organización y jerarquización de sus funciones, en ese sentido, para la autora no hay pues, una sola manera de ser, ni del hacer académico.

Una caracterización así de amplia corre el riesgo de excluir al profesor de asignatura, al centrar su trabajo exclusivamente en la enseñanza. De hecho en el planteamiento de Brunner y Flisfisch (1989) hay un reconocimiento explícito de que la investigación ha relegado a la docencia a un nivel secundario, trátase de la docencia para la autorreproducción académica o de la docencia para la formación de profesiones no académicas (:175)

En el entorno de la investigación educativa, el sector de profesores de asignatura tiene un bajo estatus de reconocimiento, son escasos los trabajos registrados que le aborden como objeto de estudio, de cierta forma, este estatus se corresponde con el lugar adjudicado a la docencia en el marco de la profesión académica.

Como actor social el profesor de asignatura tiene plena vigencia, las cifras de personal dedicado exclusivamente a la docencia en este nivel

¹² A nivel latinoamericano Brunner y Flisfisch sostienen que la actividad académica consiste en producción de conocimientos científico y producción de saber, contemporáneamente esta actividad es primordialmente actividad de investigación (1989:175). En el entorno de nuestro país el trabajo de los autores Kent, 1986; Casillas, 1987, 1990; Clark, 1992; Pérez, 1992; Casillas y De Garay, 1992; Gil, 1994; Grediaga, 2000) contiene el mismo fundamento y reiteran en la figura del profesor-investigador la vinculación entre docencia e investigación.

educativo así lo ratifican, no obstante, se desconoce la problemática que enfrenta en el escenario actual del mercado académico, no hay información que le caracterice y de cuenta de sus rasgos.

1.3 La enseñanza: una vertiente de recuperación histórica

La enseñanza en la universidad mexicana es la tarea de mayor alcance en el cometido social que representa la formación de profesionistas, es en la realización de esta función que se origina su mayor reconocimiento social. El propósito de recuperar la dinámica histórica de formación del profesor de asignatura se origina al considerarle un interlocutor central de los procesos implicados en garantizar la continuidad de la docencia como función sustantiva y ser pieza clave de los cambios que actualmente se registran en esta modalidad de trabajo académico. Procesos complejos de una práctica histórica donde el profesor de asignatura emerge de manera heterogénea, y donde conviene preguntarse sobre los rasgos que le irán perfilando diferente al *catedrático*, figura central de la enseñanza en la universidad de antaño.

El entorno para recuperar el proceso de formación del sector de profesores de asignatura, parte de una lectura cuidadosa de lo que constituye el entramado de dos políticas instrumentadas en este nivel educativo, la de crecimiento y la de formación de profesores, en las que subyace el propósito de legitimar más de una modalidad de docencia a partir de 1970. La recuperación de estas políticas¹³ nos lleva inicialmente a identificar el conjunto de planes, programas, estrategias y acciones gubernamentales que buscan modificar el sistema según un diseño explícito de prioridades y objetivos (Rodríguez, 2002:134)

El contenido de las estrategias gubernamentales se recupera como evidencia histórica que da cuenta de las acciones emprendidas en estas dos vertientes de políticas educativas, desde este primer nivel de construcción el trabajo analítico incorporan parte de la dinámica socio-histórica implicada y

¹³ Para el autor esta denominación es una primera aproximación de la idea de política y en este estudio la compilación de su contenido y su sistematización constituye un primer nivel de estudio sin el cual no puede elaborarse la lectura analítica propuesta en el cometido de esta investigación.

representada en la trama de lo que constituyen las relaciones políticas entre actores. (Casanova,1999)

1. La primera línea política parte de concebir al profesor de asignatura como sujeto que adquiere forma en el devenir de los procesos históricos promovidos a partir de la estrategia gubernamental que impulsó el crecimiento de la planta de profesores en la universidad. Se elaboran lecturas de reportes estadísticos por periodos de cinco años, con ello se registran las particularidades de los ritmos de ingreso y se identifican los rasgos de las tendencias de crecimiento. Aunado a ello se realizan lecturas en los ámbitos nacional e institucional para destacar los rasgos de la dinámica de incorporación de las distintas generaciones.
2. La segunda es la estrategia de acciones orientadas a la formación de los profesores, en ella se distinguen dos vertientes esenciales: Una concentrada en la formación para la docencia y a través de ella se impulsan modelos de enseñanza desde el paradigma de la sistematización del aprendizaje, la otra promueve la profesionalización académica a través de los estudios de posgrado.

Un aspecto central de estas dos políticas es su convergencia en la construcción de un sistema de enseñanza diferenciado, desde el marco de condiciones labores que regulan el ingreso de grupos de profesores, proceso que acentuará los rasgos de su diferenciación como resultado de otro conjunto de mecanismos que regula el desarrollo de la carrera académica.

La instrumentación de estas políticas educativas constituye en el presente estudio, el espacio de construcción histórico-institucional, en el cual se gesta una compleja exigencia al profesor universitario para atender la demanda educativa de generaciones de estudiantes que en su mayoría tienen acceso por primera vez a este nivel educativo, sin lugar a dudas, el reto para los profesores que cuentan con una trayectoria en la universidad y para los que habrán de atender la invitación de ingresar a la misma no será sencilla, pues al final unos y otros estarán involucrados en la construcción del emergente sistema nacional de educación superior.

En la actualidad, el trabajo que desempeña el profesor universitario es de tal relevancia que la estructura del subsistema de educación superior está mayoritariamente integrada por instituciones dedicadas a la enseñanza. El resultado de las estrategias gubernamentales emprendidas en las últimas décadas, generaron el predominio de instituciones dedicadas exclusiva o mayoritariamente a la transmisión del conocimiento en licenciatura, tarea asumida principalmente por el profesor de asignatura. El cuadro 1 da cuenta de esta estructura y tiene como base la tipología elaborada por la ANUIES.¹⁴

**Cuadro 1. Tipología de Instituciones de Educación Superior
En México del ciclo 2004-2005**

Tipo	Descripción del tipo de instituciones de educación superior	# de instituciones de educación superior	%
I	Instituciones de educación superior dedicadas a la transmisión y aplicación del conocimiento, con programas en el nivel de técnico superior universitario	70	4.8
II	Instituciones de educación superior con dedicación preponderante a la transmisión del conocimiento, con programas exclusiva o mayoritariamente en nivel licenciatura	844	58.6
III	Instituciones de educación superior con dedicación preponderante a la transmisión del conocimiento, ofrecen programas de licenciatura y de posgrado hasta maestría	353	24.5
IV	Instituciones de educación superior que realizan actividades de transmisión, generación y aplicación innovadora del conocimiento, ofrecen programas de licenciatura y posgrado preponderadamente de maestría y algunos doctorados	62	4.3
V	Instituciones de educación superior que realizan actividades de transmisión, generación y aplicación innovadora del conocimiento, ofrecen programas de licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado	75	5.2
VI	Instituciones de educación superior que realizan actividades de generación y aplicación innovadora del conocimiento, ofrecen programas académicos exclusivamente o casi exclusivamente en maestría y doctorado	36	2.5
Total de instituciones de educación superior		1440	100

Fuente: Rubio (2006:38)

Una lectura general de las cifras contenidas en el cuadro muestran una estructura piramidal en cuya gran base se sitúan 1267 (88 %) instituciones dedicadas casi exclusivamente a la enseñanza en licenciatura, tipos I, II y III; en la cúspide están 36 (2.5 %) instituciones o centros dedicados a la investigación, con programas académicos exclusivamente de posgrado; el espacio

¹⁴ Fresan y Huascar (1999) Tipología de las instituciones de educación superior, ANUIES, México. La tipología clasifica las instituciones de educación superior a partir de la naturaleza de su oferta educativa y de las funciones que en ellas se desarrollan.

intermedio con 137 instituciones (9.5 %) constituyen el grupo que supone realizan con cierto equilibrio las funciones de docencia e investigación.

La educación superior en nuestro país consigue llegar al presente siglo con un sistema que dedica su mayor esfuerzo humano a la formación de profesionistas, desde este marco surgen las interrogantes: ¿cómo se transformó la universidad desde la docencia misma? y ¿cuáles son los rasgos de la diversidad de grupos que en ella laboran? en el periodo que va de 1970 al 2007. La recuperación histórica que sitúa a la enseñanza como hilo conductor del trabajo académico tiene su antecedente fundamental en el trabajo del catedrático y los rasgos de desempeño del profesor de asignatura tienen en esa figura un punto de partida ineludible.

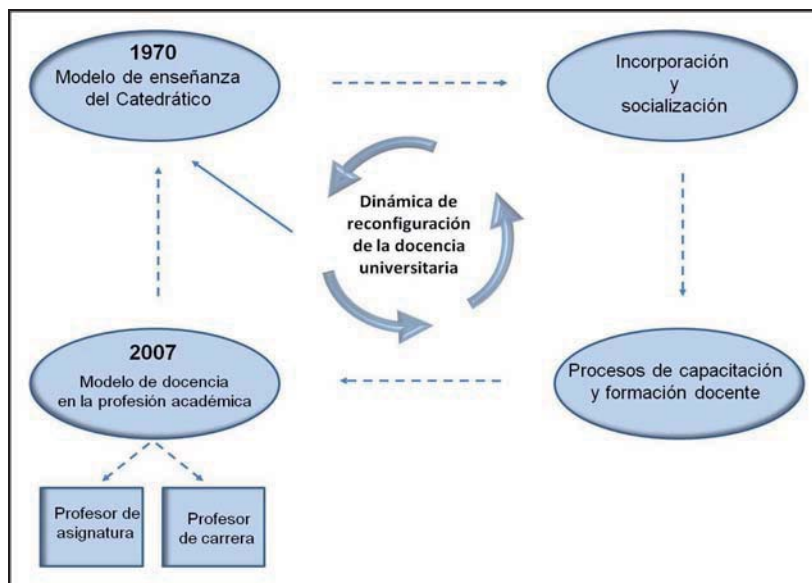
1.4 Los actores de un proceso de reconfiguración en la enseñanza universitaria.

La conformación histórica del profesor de asignatura tiene como origen una dinámica articulada por un doble proceso de diferenciación que abrió horizontes a otras modalidades de enseñanza. Un primer proceso se desarrolla en la relación del profesor contratado por horas, denominado profesor de asignatura y el catedrático; el primero adquiere presencia a partir de 1970 y el segundo, como figura emblemática de la universidad en su etapa previa al momento de crecimiento. Una relación donde conviven dos profesores con perfiles diferentes, cuyo rasgo más evidente está constituido por el dilema experiencia e inexperience.

El otro proceso de diferenciación que involucra al profesor de asignatura se desarrolla en el marco de la coyuntura que implica su ingreso, junto a otra figura que también se incorpora a la universidad a partir de 1970 en condiciones laborales diferentes. Dos profesores con la consigna de impartir enseñanza, uno como profesor de asignatura, el otro como profesor de tiempo completo proyectados a construir de manera distinta el oficio académico de la enseñanza.

La Figura 3, muestra los rasgos de esta dinámica que tiene como núcleos constitutivos el entramado de procesos originados primero, por los mecanismos de incorporación, iniciación y socialización y segundo por la dinámica de la capacitación, formación docente, actualización disciplinaria y formación en el posgrado.

Figura 3. Dinámica de reconfiguración de la docencia universitaria



Los estudios realizados en torno a estos dos grupos de profesores de nuevo ingreso tienen como características: ser jóvenes estudiantes recién egresados o por terminar sus estudios, en cuyo caso no cuentan con experiencia en el desempeño de la profesión ni en la docencia. (Kent, 1986; Casillas, 1990). Los datos del estudio sobre los académicos mexicanos indican que el perfil de los nuevos profesores se caracterizaba por un promedio de edad de 28 años, el 35 % inicio su trabajo docente sin detentar el título de estudios de licenciatura, el 80 % recibió su primer contrato laboral en la misma institución donde realizó sus estudios. (Gil, *et. al*, 1994)

El momento que representa la fase madura de constitución del sistema de educación superior¹⁵ en nuestro país, tiene en materia de enseñanza, una planta de profesores universitarios heterogénea en las figuras del catedrático,

¹⁵ Fuentes (1989) La caracterización del autor demarca el momento histórico de la educación superior en México.

el profesor de asignatura y el profesor de tiempo completo; personajes que comparten las aulas con el objetivo común de impartir docencia, sin embargo, todos asumen esta responsabilidad desde marcos de referencia diferentes, sea por el perfil de experiencia que detentan, por las condiciones laborales en que estarían ingresando, por la manera como entienden la tarea docente y por las expectativas que tiene respecto de la carrera académica.

La enseñanza es el espacio de convergencia de esta diversidad de profesores universitarios, enseñanza que tiene su origen en la diferencia por principio laboral y que se recrea en la dinámica constituida por la heterogeneidad, noción que a su vez alude a los vínculos que organizan la vida y la historia de los académicos y establece a la mezcla como condición de existencia de lo diverso. (García, 2001:10)

El referente de heterogeneidad en los términos que propone García (2001) resulta central para entender la lógica de construcción originada por la interacción de los distintos grupos y distinguir las circunstancias del proceso, donde en principio los rasgos no existen en sí mismos, sino que son articulados en los tránsitos por la desigualdad y la diferencia y en la lucha por determinados arbitrarios culturales. En este sentido, puede pensarse una dinámica de heterogeneidad que posibilita construir trayectorias académicas a través de las cuales se van configurando la diferencia de sectores cada uno con rasgos e identidades particulares.

La naturaleza de este tipo de procesos se desarrolla a través de la relación presente e imaginaria con los otros. Incluye aspectos de unicidad consigo mismo y de diferencia con los otros, aspectos que se moldean a través de la relación de empatía y unión con los otros y es con base en ella como se va estableciendo la diferencia. (Fortes y Lomnitz, 2005:141)

En principio es esencial reconocer esta heterogeneidad como punto de partida, ello implica ubicar el origen y condiciones desde la cuales se emprende la tarea de modernizar a la universidad, y la condición de cambio se hará evidente en el transitar que podrá registrarse a partir de la proporción que

cada uno de estos tres sectores, adquirirá en el transcurso de las siguientes décadas.

En este sentido, la variación del tamaño de cada sector es otro de los rasgos que les distinguirá, su proporción respecto a los otros será uno de los cambios que habrán de darse como parte del proceso donde se definirán rasgos y particularidades de desempeño, un esfuerzo para hacerse en el mismo transitar de erigirse como sector.

Los catedráticos como figuras centrales de la universidad tradicional, tienen en el proceso de cambio de esta institución su trayectoria acotada y en principio, mayoría en número, irán disminuyendo conforme concluyan sus ciclos de desempeño docente, al tiempo que habrán recibido a distintas generaciones de profesores que irán aumentando y definiendo los nuevos rumbos de la educación superior.

Es así como las modalidades actuales de la enseñanza universitaria tienen en la conformación de estos sectores su origen y configuración, un doble proceso de diferenciación donde el profesor de asignatura constituye un sector nuevo dedicado a una enseñanza con las siguientes particularidades:

- En lo que atañe a la diferenciación se constituye en una primera dimensión para proyectar una enseñanza sustentada en otros modelos de enseñanza, autores como Kent (1987) denominan educación de masas.
- La diferencia se da en el momento de mayor crecimiento de la planta de profesores universitarios y como parte de la estrategia gubernamental que impulsa el crecimiento de la universidad, con ello se abre un espacio laboral importante a profesionistas sin trayectoria y estudiantes por egresar. Su perfil de ingreso es un rasgo que habrá de marcar el desempeño de los primeros años, al tiempo de ser una característica de diferencia con el catedrático.
- Los nuevos profesores sin trayectoria de desempeño profesional y docente, se incorporan en condiciones de regulación desde lo administrativo, es decir se trata de una incorporación dictada de manera externa a la dinámica

académica y sin considerar perfiles y desempeños. Constituye un ingreso anárquico que ordena la diferencia y etiqueta por sueldo y categoría.¹⁶

En este marco, la dinámica de cambio de la docencia que inicia con el ingreso de generaciones de jóvenes profesionistas tiene una primera dimensión establecida desde las condiciones laborales que conforma una estructura y detona la construcción de nuevas formas de docencia, todo ello impulsado en el marco de un discurso educativo que promueve elevar la calidad educativa a través de la formación y capacitación del profesor universitario.

La lectura del ingreso de núcleos de profesores es un dato del que se parte para identificar los momentos de esta dinámica, donde en principio como plantea García (2001) la mezcla de profesores es la condición de existencia que irá pautando la diversidad y con ella los rasgos de la diferenciación, etapa inicial para transitar a una dinámica de reconfiguración de la docencia.

La noción de reconfiguración nos remite a recuperar dos planteamientos de Castoriadis (1998:73-74), el primero para abrir la posibilidad de pensar en ¿cómo lo antiguo entra en lo nuevo? con la significación que lo nuevo le da y no podría entrar en lo nuevo de otra manera, en el entorno que representa el ejercicio de la docencia universitaria asumida al mismo tiempo por tres sectores de profesores.

El segundo para sustentar la perspectiva histórica, referida a la noción de tiempo, el de la institución y el de los profesores como sujetos. En esa búsqueda de entender los procesos de cambio en el trabajo docente se tiene que "...el ser no está simplemente "en" el tiempo, sino que es por el tiempo, mediante el tiempo y en virtud del tiempo...Esencialmente, el ser es tiempo" en este marco "... el tiempo no es nada o es creación. El tiempo, rigurosamente hablando, es impensable sin la creación..." Creación significa aquí

¹⁶ En relación a los procesos de incorporación e iniciación a las tareas académicas de las nuevas generaciones de profesores, no sería extraño que en los años de mayor fuerza expansiva, hubiesen ocurrido fenómenos de relajamiento en las normas de acceso a este rol social (Gil *et al.* 1994:30)

evidentemente creación auténtica, creación ontológica y creación de nuevas formas. (Castoriadis, 1998:64)

En este sentido se estaría, desde la recuperación de lo que ha sido la acción generada por las políticas educativas del periodo de 1970 al 2007, ante un espacio de construcción histórico social de la universidad contemporánea, a partir de lo que es y está siendo el acto de creación y recreación académica de la docencia en la participación del profesor de asignatura.

En este contexto, la noción de reconfiguración se concibe como una dimensión que se gesta en el plano del devenir y por ende resulta de tiempos prolongados donde alternan: el ejercicio de la enseñanza, la trayectoria del profesor originada por sus acciones institucionales particulares, procesos simultáneos de adscripción al establecimiento y la afiliación disciplinaria en cierto campo profesional.

La reconfiguración estaría en el plano de la construcción histórica, asumida como la resultante siempre parcial de la acción social, incierta en tanto producto que implica procesos de constitución, de construcción cotidiana que resulta de la tensión de múltiples fuerzas sociales. Este ámbito de construcción conlleva riesgos de llegar a lugares o enfrentar circunstancias inesperadas, las acciones sociales en todo caso generan invariablemente dinámicas originales, en tanto dan cuenta de la capacidad de respuesta de los propios actores.

Este planteamiento difiere del originado por un enfoque de evaluación de las políticas educativas, al referir que la historia originada fuera del curso trazado por la política educativa sería una perversión, noción que Casillas y Garay (1992:14) utilizan cuando el curso de la historia no se corresponde con lo planeado. En este marco reconocer un nuevo esfuerzo en la enseñanza como resultado de lo histórico social, y evaluar si hay correspondencia con lo previsto en las estrategias gubernamentales son dos propósitos de estudio distintos.

Es así como el esfuerzo desplegado para la construcción de la modalidad de una docencia por asignatura, resulta medular para reconocer al sector de profesores contratados para desempeño exclusivo de la enseñanza, como un sector con capacidad de hacer y ser parte de la historia.

Al abrir esta dimensión de construcción, se vislumbra un campo para formular caracterizaciones del esfuerzo desplegado desde el contenido de lo simbólico y centrarse en los aspectos que representa para el profesor: la ocasión de ingresar y asumirse como sujeto y transitar en un proceso de estar construyéndose sin pauta y con una apertura que emana de la propia capacidad de ser y hacer; y poder recuperar el conjunto de sentidos desde los cuales ha estado elaborando su acción social e incidiendo en la realidad de la universidad contemporánea.

1.5 El catedrático y la enseñanza en la universidad

La referencia a la labor del profesor remite al núcleo constitutivo articulado por el vínculo del enseñante y el estudiante como sujeto de la enseñanza, no obstante, se reconoce que hay diversidad de modalidades y fines que puede tener la enseñanza universitaria, un ejemplo es la tipificación de Clark (1992) donde se distingue la enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento ocupacional y la enfocada al desarrollo de habilidades para la investigación. La filosofía de la educación¹⁷ también ofrece otro referente de fines diversos de la educación, desde las nociones de hombre que caracterizan cada momento histórico (Fullat,1992).

Lo anterior nos lleva a pensar que los profesores en la universidad no han constituido históricamente una planta homogénea; el caso del catedrático¹⁸ cuya presencia se ubica en el momento de la universidad tradicional no es distinta, Casillas afirma que la enseñanza en este tiempo la asumió el

¹⁷ Fullat (1992) ofrece una caracterización de los fines de la educación desde el referente de las antropologías filosóficas, identifica ocho antropologías.

¹⁸ La noción de catedrático en el entorno de la universidad mexicana dista de la referencia de la universidad alemana que conjunta la investigación con la enseñanza en el marco de un mismo espacio y bajo la guía de un solo profesor titular, incluso como plantea Clark reforzando su dominio como director del instituto de investigación y como dirigente político eventual. (Clark, 1992:78-83).

catedrático, cargo desempeñado por dos figuras principales. Suele considerarse que el tiempo de lo que se denomina universidad tradicional puede ubicarse en los años que van de 1920-1950¹⁹, tiempo donde el autor sostiene que “La universidad desarrolló un conjunto de sentidos comúnmente compartidos, procesos semejantes y conceptualizaciones recurrentes que lograron consolidar una idea de universidad” (Casillas, 1990:82)

- El especialista de un campo determinado que llegaba a la universidad con un prestigio conseguido en la práctica profesional liberal, su adscripción era parcial por el tiempo de dedicación y por los referentes de identidad que les dotaban de sentido.
- El profesor que se dedica a la docencia para legitimarse como intelectual y para contribuir al crecimiento de su prestigio social, este catedrático es representativo de profesores afamados que tuvieron como centro vital a las universidades, a su política y al cultivo de las ciencias y las artes. (Casillas, 1990:83-85)

El especialista destacado y el intelectual constituyen la comunidad de profesores con la responsabilidad de la enseñanza en las décadas previas al crecimiento de la universidad, ambos comparten el mismo marco laboral, la contratación por horas, y desde sus particulares trayectorias de formación y desempeño profesional, establecen el vínculo pedagógico que garantiza el proceso formativo correspondiente en apego a los valores que caracterizan a las profesiones liberales predominantes. Los perfiles de cada uno son distintos y sus expectativas respecto a lo que esperan de la universidad también los colocan en sitios diferentes.

No hay suficiente información sobre estas dos figuras del catedrático, en algunos estudios cuyo objetivo ha sido recuperar la historia de la escuela o

¹⁹ El autor sostiene que la universidad tradicional, en tanto construcción analítica remite a una periodización aproximada. Sin embargo, el periodo resulta relevante en el entorno de antecedentes del periodo previo a la etapa de maduración del sistema de educación superior en México.

facultad²⁰ se registran referencias breves, no obstante pueden destacarse los siguientes rasgos:

1. El prestigio y la experiencia adquiridos fuera de la universidad se tornan en el capital intelectual para desempeñar la enseñanza, única tarea académica asumida por el catedrático en la universidad.
2. El tamaño de la universidad no requería de un número importante de profesores, en ese sentido, el ingreso de los catedráticos a la misma estaba garantizado por estas dos figuras de profesionistas e intelectuales destacados.
3. Al catedrático en tanto figura que detenta el patrimonio cultural de un curso, se le confería una autoridad incuestionable en el salón de clase y fuera de la universidad detentaba un lugar distinguido.
4. El vínculo pedagógico desarrollado por el catedrático se originaba en la experiencia profesional, por tanto las dinámicas de enseñanza tenía como rasgos este tipo de vivencia social. Debido a ello las culturas académicas y las profesionales tenían poca distancia.

El periodo que va de 1960 a 1970 es denominado por Casillas y De Garay (1992) como la fase de crecimiento inicial²¹ de lo que constituiría la conformación del cuerpo académico, con esta noción se da cuenta del conjunto de personas vinculadas contractualmente a una institución de educación superior para desempeñar labores de docencia a nivel licenciatura²². Para entonces se registra un incremento absoluto de poco más de 14 mil nuevas plazas de profesores. La dinámica de incorporación a la universidad registra en promedio más de 1 400 profesores al año, que acompañarán a los 11 mil

²⁰ Un ejemplo de este tipo de estudios para el caso de la actual Facultad de Contaduría y Administración, es el documento de Mendieta y Carrera (1983) Historia de la FCA.

²¹ Los autores distinguen dos fases en lo que plantean como la estructuración del cuerpo académico en México en el periodo que va de 1960 a 1982, la segunda fase es propiamente la de crecimiento, 1970-1982.

²² La noción de cuerpo académico fue central para el estudio de 1992 cuyo propósito se formuló en términos de "...estudiar de manera comparativa los procesos de conformación del cuerpo académico y su situación en 1992" (Gil y *et al.* 1994:41)

profesores ya presentes en la universidad, el cierre del decenio se tiene una población de 25 mil profesores a nivel nacional. Solana (2007)²³ detalla que esta dinámica de crecimiento es menor en los primeros cinco años porque se incorporan 3 000 y de 1965 a 1970 se abren más de 11 mil plazas.

Al cierre de 1960 la ANUIES²⁴ reporta que la cifra de profesores adscritos a la universidad en el nivel licenciatura es de 20 780, de los cuales se considera que 18 mil estarían en la categoría de catedráticos al dedicarse a la enseñanza exclusivamente, distribuidos en las figuras del especialista destacado y el intelectual antes referidas.

La cifra resulta significativa en lo que representa que el 86 % del personal adscrito a la universidad, hayan sido catedráticos que a lo largo de cuando menos las décadas de 1940 a 1960, construyeron un modelo hegemónico de enseñanza centrado en la formación para el desempeño de profesiones liberales predominantes como: medicina, derecho, contaduría, ingeniería, etc.

La matrícula en las carreras que imparte la universidad en dicho tiempo, finales de 1960, asciende a 191 mil estudiantes en licenciatura, comunidad estudiantil atendida por los 21 mil profesores universitarios.

La distribución de la planta de profesores que se presenta en el cuadro 2 muestra las dimensiones que alcanzaban los grupos de maestros universitarios por entidad e institución. Cabe señalar que frecuentemente se recuperan y desglosan los datos en los niveles del D. F. como la entidad donde se ubica la UNAM y en ella la Facultad de Contaduría y Administración, entidad donde se realizó el estudio de caso. Los datos a nivel nacional constituirán invariablemente el referente contextual esencial que articula la dinámica particular de las universidades del país. El análisis desde las políticas en

²³ La fuente del autor es La Dirección General de Programación de la SEP.

²⁴ ANUIES (1972) La enseñanza superior en México 1969. Los datos referidos dan cuenta del nivel denominado Superior profesional, que equivale a los estudios de licenciatura. Sin embargo, también se reporta a nivel de Educación superior un total de 34 570 profesores e incluyen los niveles de: educación medio superior, medio profesional, medio básico y medio elemental. Cabe señalar que estas cifras representan los primeros esfuerzos por construir un sistema de información para la educación superior por ello la discrepancia en los datos presentados.

educación superior tiene en estos planos, un acercamiento para recuperar aspectos de la dinámica de la formación del sector de profesores por asignatura.

Cuadro 2. Total de profesores y estudiantes registrados en licenciatura en 1969

	<i>Nacional</i>	<i>En el DF</i>	<i>En la UNAM</i>	<i>En la FCA</i>
Total de profesores	20 784	11 102	5 840	530
Profesores por horas	18 000	10 000	5 447	523
Total de estudiantes	191 000	103 954	56 752	8 345

Fuente: ANUIES (1972) *La enseñanza Superior en México*.

Los datos del cuadro 2 destacan entre otros aspectos el nivel de concentración en 1969, tanto de la matrícula como de la planta de profesores en el D. F. y en la UNAM, institución representativa de la educación superior en nuestro país. Respecto al porcentaje de profesores contratados por horas se tienen los siguientes datos:

- En el D. F. los profesores contratados por horas representan el 90% del total.
- En la UNAM el porcentaje alcanza más del 93 % de profesores contratados por el mismo régimen.
- En el mismo año la FCA tiene un 99 % de profesores contratados por horas.

Dos consideraciones en torno a la composición de estos datos: La primera es el aumento porcentual de profesores contratados por horas conforme se desagrega el nivel de análisis: por entidad (90 %), institución (93 %) y facultad (99%); este incremento en general muestra la necesidad de elaborar lecturas particulares, el caso del presente estudio indica una dinámica de crecimiento en la función docente en la Facultad de Contaduría y Administración. La enseñanza en esta entidad como en muchas otras, descansa fundamentalmente en la figura del catedrático contratado por horas.

La segunda consideración se origina a partir del dato que proporciona Solana de 11 mil nuevos puestos creados a partir de 1965, efectivamente este ingreso muestra el momento de crecimiento inicial que antecede al ritmo de incremento acelerado que Fuentes (1989) denomina como la fase madura de constitución del desarrollo del sistema de educación superior en México a partir de 1970. Este rasgo maduro, estaría dado por un entramado de componentes en los que destacan: el elemento cuantitativo de cifras que no tienen precedente, en el orden de lo cualitativo, se registra la articulación de una planta académica mixta, trabajadores contratados bajo distintas condiciones laborales con el proyecto de modificar sustantivamente los procesos del trabajo académico.

Capítulo II Conformación histórica de los profesores en la universidad mexicana

En el presente capítulo se analiza la relación de las líneas de acción gubernamentales, que dieron cuerpo a la acción social de las políticas educativas de crecimiento de la planta de profesores universitarios y la estrategia de formación docente en el periodo de 1970 al 2007.

2.1 La incorporación histórica de las primeras generaciones de profesores universitarios del sistema de educación superior.

La dinámica del encuentro de dos grupos de profesores en la universidad en los inicios de 1970, el primero constituido por las figuras del profesionista destacado y el intelectual con una trayectoria de desempeño en la universidad tradicional y el segundo que habrá de reincorporarse en los siguientes diez años en una proporción de más de 46 mil profesores; sin duda representa una condición de cambio medular para el trabajo académico de la enseñanza y la formación de sectores de profesores que habrán de asumirla.

La incorporación de profesores se muestra en el cuadro 3, su ordenamiento por ciclos quinquenales muestra los ritmos de crecimiento registrados.

Cuadro 3. Personal docente en superior profesional a nivel nacional 1970-1980

<i>Año</i>	<i>Total de profesores</i>	<i>Diferencia</i>
1970	22 904	
1975	41 893	18 989
1980	69 214	27 321

Fuente: ANUIES (1974,1976) *La enseñanza superior en México*; ANUIES (1978-1983) *Anuario Estadístico*, México.

Este periodo denominado de crecimiento sin regulación (1970-1980), tuvo como tendencia constante un ingreso promedio anual de 4 600 nuevos profesores, dato que lleva a pensar que cada uno de los 23 mil catedráticos

presentes en 1970, tendría durante el periodo más de dos acompañantes nuevos.

La cantidad de profesores que ingresaron a acompañar al cuerpo de catedráticos, adquiere otras dimensiones de análisis cuando se distinguen grupos de ingreso por tipo de nombramiento y funciones a desempeñar. Esta situación remite a pensar en distintas modalidades de acompañamiento, como el crisol donde se gestarán nuevas dinámicas para asumir la enseñanza entre profesores antiguos y nuevos.

Las denominaciones que separan los grupos de profesores parten de dos criterios: una distribuye por función desempeñada y establece categorías y figuras académicas (criterio UNAM), la otra clasifica por tiempo de dedicación (criterio ANUIES). La distribución elaborada desde estos criterios muestra un nivel de caracterización genérico y limitado en sus rasgos descriptivos.²⁵

Estas modalidades para clasificar a los profesores universitarios, constituyen el referente desde el cual se elabora el sistema de registro estadístico para emitir informes anuales, no obstante, la situación que definitivamente categoriza al profesor es la que deriva del contrato que regula las condiciones para impartir la docencia y posibilita en más de un sentido la configuración de núcleos de personal dedicado a la enseñanza con estilos y prácticas diferentes.

En el cuadro 4 se reconstruye el proceso por el que ha transitado el profesor de asignatura en el periodo de expansión, se considera el conjunto del personal académico y su composición por sectores. De este modo y para efecto del análisis, los datos distinguen entre el profesor de asignatura centrado en la docencia y el profesor de carrera de desempeño docente

²⁵ Desde sus primeras publicaciones, fines de 1960, la ANUIES distingue tres categorías de personal docente: tiempo completo, medio tiempo y por horas; a partir del 2005 la denominación se elabora por tiempo de dedicación: tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo y por horas. La UNAM por su parte, reconoce en su estatuto la figura académica y contempla al: investigador, profesor de carrera, técnico académico, profesor de asignatura, ayudante de profesor y ayudante de investigador.

simultáneo en la investigación y otras funciones académicas, otro grupo relacionado a este último es el profesor de medio tiempo.

Cuadro 4. Profesores en Superior Profesional por categoría 1969-1980

<i>Año</i>	<i>Profesores de Tiempo completo</i>	<i>Profesores de Medio tiempo</i>	<i>Profesores de asignatura</i>	<i>Total de profesores</i>
1969*	1 665	974	17 834	20 780
1976**	4 093	3 659	40 080	47 832
1980	11 871	5 465	51 878	69 214

Fuente: ANUIES (1972, 1974, 1976) *La enseñanza superior en México*. ANUIES (1978-1983) *Anuario Estadístico*.

* El dato disponible es de 1969 mismo que se reporta como cierre del sexenio 1964-1970

** s/d en 1975

La proporción de profesores de tiempo completo registrados en el periodo de 1969 a 1980 muestra un aumento importante al pasar de un 13 al 25 %, con lo cual el cierre del periodo refiere en números absolutos más de 17 mil profesores que incluye a profesores de tiempo completo y medio tiempo.²⁶ El profesor de asignatura como personal con dedicación exclusiva a la docencia alcanza el 75 % del total del profesorado en 1980.

La composición de los sectores demuestran una estrategia de trabajo docente diferenciado, cuyo rasgo estructural está en la prioridad de la enseñanza por encima del nuevo modelo de trabajo académico. A partir de este periodo la dinámica de incorporación de nuevos profesores contratados desde distinto régimen perfila la estructura del emergente sistema de educación superior en nuestro país, en una proporción cercana al 30 % de profesores con un perfil que supondrá el cambio en el trabajo académico y un 70 % de profesores que dará continuidad a la enseñanza.

En este marco, queda clara una estrategia gubernamental que impulsa desde las condiciones de contratación, un modelo bisectorial de planta

²⁶ En la perspectiva de la universidad latinoamericana, la política de incorporar a profesores con dedicación de jornada completa dedicada a la educación se nombró como la revolución silenciosa, un proceso por medio del cual se constituyó el mercado académico (Casillas, 1990:80)

académica: profesor de carrera y profesor de asignatura como sector mayoritario que al cierre de 1980, alcanza una cifra cercana a los 52 mil.

Estas cifras son un elemento básico para la lectura de: la incorporación y proceso de sectorización del profesor por categoría y el reconocimiento de la dinámica que generó su ingreso a la diversidad de espacios institucionales.

Los profesores que ingresaron en este periodo constituyen la planta docente fundadora del actual sistema de educación superior, su incorporación a la universidad marca el inicio de la construcción de su carrera académica y para ello tienen como referentes en el entorno nacional, la trayectoria del catedrático y en el entorno internacional, el profesor de universidades extranjeras, un modelo ajeno que desempeña su función en otras condiciones y contexto.

Pensar en la influencia que ejercen precisamente estos modelos en el proceso de socialización del profesor de nuevo ingreso, es conveniente en términos de lo que representa que cada uno de los 20 mil catedráticos tendrá al menos dos nuevos compañeros en el periodo 1970-1980 y lo que implica precisamente la dinámica de este tipo de procesos, porque, lo primero que se cuestionaría es ¿quién acompañó a quién?, ¿de qué manera se desarrolló este proceso y cómo se acompañaron?. El catedrático, es quién está, quién recibe y en estas condiciones, es quién posee la trayectoria y experiencia para orientar las acciones iniciales de la enseñanza que habrán de impartir los nuevos docentes. Por el lado del profesor que se incorpora, constituyen un grupo homogéneo en su perfil de ingreso, pero no en la expectativa del desempeño docente requerido, una circunstancia que derivada del esquema laboral con el que ingresó.

En el marco de estas consideraciones, un aspecto que no debe pasarse por alto es reconocer que el perfil formativo del profesor de nuevo ingreso es resultado del trabajo asumido por el catedrático, al menos de las generaciones que ingresaron de 1970 a 1980. Como referente es medular en lo que

representa precisamente los puntos de partida de la construcción de la carrera del profesor de nuevo ingreso.

El acercamiento para formular supuestos en torno a la interrelación gestada entre profesores antiguos y nuevos, lleva a identificar el ingreso de generaciones en las que la construcción de su carrera docente partió precisamente de una interrelación de acciones conjuntas en los procesos de formación, el desempeño docente, la construcción de trayectorias académicas, etc. y en este entorno de construcción académica tendrían que recuperarse los elementos para distinguirlos como sectores.

2.1.1 El ingreso de profesores en el Distrito Federal

El cuadro 5 concentra el desagregado en los niveles nacional, por entidad federativa y el nivel institucional; la elección de estos dos últimos ámbitos no es fortuita, su representatividad es clara en el marco de lo que es el sistema de educación superior mexicano, precisamente en el tiempo de definición de sus principales rasgos. La conjunción de datos en el cuadro aporta precisamente elementos para diferenciar la dinámica de incorporación en cada ámbito.

El abordaje en distintos niveles posibilita el análisis de una parte de la construcción histórica en el desdoble que implica la incorporación del profesor de asignatura a nivel nacional y la particularidad de su ingreso en las instituciones, con esto se logra un acercamiento a la construcción de lo social desde la noción de la complejidad,²⁷ en el sentido que Morin (2001) formula de cómo, la mirada general diluye las partes y con ello sus formas y maneras específicas de expresarse, la realidad que muestra el conjunto de las partes es generalmente distinta al todo. (:45-46)

²⁷ Desde la perspectiva del autor se aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe que el conocimiento completo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica de la omnisciencia. Implica el reconocimiento de un principio de incompletud e incertidumbre...Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento...es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. (Morin, 2005:21-24)

La dinámica de crecimiento en el D. F. es diferente a las otras entidades, situaciones coyunturales como la creación de universidades como la Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Pedagógica Nacional, Escuela Nacional de Estudios Profesionales entre otras²⁸, generaron otro ritmo de expansión en esta entidad.

En el periodo 1970-1980 ingresan cerca de 20 mil nuevos maestros, esto representa un promedio de ingreso diario de 5 profesores que serán recibidos por los 11 mil profesores (942 profesores de carrera y 10 mil profesores de asignatura). El acercamiento a esta entidad delinea un primer patrón de interacción de profesores nuevos y antiguos volcados en la tarea de enseñar, ambos vislumbran y enfrentan caminos de una realidad educativa que está siendo interpelada inicialmente por esta dinámica de crecimiento.

Cuadro 5. Personal docente en el nivel superior profesional, en los ámbitos nacional, D. F. y UNAM 1969-1982

<i>Nivel</i>	<i>Año</i>	<i>Profesor de Carrera</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Profesor de asignatura</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Total de Profesores</i>
Nacional	1969*	2 639		17 834		20 780
	1976**	7 752	5 113	40 080	22 246	47 832
	1980	17 339	9 583	51 878	11 798	69 214
Distrito Federal	1969	942		10 009		11 102
	1976	1 704	762	21 401	11 392	23 105
	1980	6 177	4 473	24 000	2 599	30 177
UNAM	1969	361		5 447		5 840
	1976	763	402	10 981	5 534	11 744
	1980	1 769	1 006	16 054	5 073	17 823

Fuente: ANUIES (1972, 1976) *La enseñanza superior en México*. ANUIES (1983) *Anuario Estadístico*.

*Se registra una diferencia de 307 profesores referidos como personal adjunto y de otras categorías.

**s/d en los años 1970,1975

En el D. F. los totales de ingreso de los dos sectores plantean una dinámica de sectorización particular a cada uno de ellos. El aumento porcentual de profesores de carrera en distintos momentos muestra cambios

²⁸ La creación de universidades tecnológicas y el sector de universidades particulares.

drásticos, al pasar de un 4.7% en 1969 a más de un 20% en 1980, en cifras absolutas pasó de 942 a más de 6 mil.

Este incremento de 5 mil profesores de carrera en el periodo, implica un ingreso de 500 docentes al año y una contratación diaria de 1.3 profesores. Otro tipo de procesos se originaron por la incorporación precipitada y numerosa en las nuevas instituciones como es el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, que inició sus actividades académicas con un alto porcentaje de profesores investigadores de tiempo completo. (Gil *et al*, 2005)

El caso de los profesores de asignatura tiene otra lógica de crecimiento y pese a la reducción porcentual, en números absolutos su incremento es importante, sobre todo por el tamaño del sector. 14 mil profesores de asignatura se incorporaron en el D. F. para acompañar a una planta de 10 mil profesores que ya existía en 1969. El momento de mayor incremento se da de 1970 a 1976 al pasar de 10 mil profesores a 21 400, lo anterior estaría relacionado con la creación de nuevas universidades en esta entidad federativa, el cierre en 1982 registra poco más de 26 mil profesores de asignatura. El dato de 14 mil profesores incorporados en 10 años indica un ingreso promedio anual de 1 400 profesores y una contratación diaria de 3.8 profesores.

Este grupo que ingresa en el primer momento 1970-1976 puede considerarse la primera generación de profesores, su proporción es relevante porque en ese momento el Distrito Federal es el escenario en el que cada profesor recibió al menos un compañero para la tarea docente.

Uno a uno constituyó la dinámica de incorporación de esta primera generación de profesores de asignatura, compañeros con un vínculo particular en lo que representa establecer una relación de pares con la comunidad de profesores con los cuales todavía muchos continuaban o apenas concluían su relación como estudiantes. Profesores nuevos formados por la comunidad de catedráticos, con una visión de un campo profesional que les exhorta al

desempeño simultáneo de su profesión y la dedicación de algunas horas a la docencia.

El estudio sobre los académicos mexicanos reporta profesores de nuevo ingreso sin experiencia y sin formación para la docencia y la investigación. (Gil, *et al.* 1994) Este perfil del profesor de nuevo ingreso es reiterado en sus rasgos generales por Remedi y Ornelas (1993) y agregan que tienen un manejo conceptual disciplinario relativamente pobre, en tanto se ajustan a lo que habían aprendido como alumnos.

A partir de 1975 el proceso de formación de los universitarios en el D. F., estuvo en manos de una planta docente mixta integrada por catedráticos y profesores de asignatura, dos sectores que equilibrados en la misma proporción constituían el 93 % del total del profesorado en esta entidad, la cantidad de profesores de carrera (7.3%) no constituye todavía una población significativa.

El tiempo de formación que posibilita asumir el desempeño de una profesión es el componente del cual se parte para distinguir los grupos generacionales de profesores de asignatura, desde este marco se plantearía la sucesión de las siguientes generaciones, considerando la dinámica de ingreso de nuevos profesores y los ciclos de formación que implica la preparación para su ejercicio profesional. Remedi y Ornelas (1993) sostienen que los procesos de formación, precisamente representan factores de socialización a través de los cuales se incorporan normas y pautas para definir funciones específicas de los profesores.

El periodo de 1976-1980 constituyó un momento de transición a partir del cual se incorporó la segunda generación, los 2 600 profesores de asignatura que ingresaron tienen rasgos distintos por el tipo de formación recibida de una planta de profesores mixta.

En síntesis, el momento inicial del proceso de cambio 1970-1980 en el D. F., muestra la conformación de una planta de profesores de rasgos únicos,

que en muchos sentidos habrá de ser modelo para las dinámicas de otras entidades, sin embargo, se puede lograr otro nivel de lectura en el acercamiento del ingreso institucional.

2.1.2 El ingreso de profesores en la UNAM y la FCA

El ingreso de profesores de asignatura en la UNAM y particularmente en la Facultad de Contaduría y Administración, tiene otros componentes de lo que ha sido la dinámica de conformación que hoy constituye la compleja y diversa planta de profesores en esta casa de estudios. Casillas (1990) sostiene que esta entidad ha sido un modelo esencial en los rasgos que han recuperado de manera particular otras universidades públicas.

Esta circunstancia vinculada al nivel de concentración de profesores en el D. F. y la UNAM, son un componente esencial por el tipo de influencia que ejerció la dinámica de trabajo docente realizado en estos espacios. Las cifras en 1980 mostradas en el cuadro 6 dan cuenta de la población en estos dos niveles. En los años anteriores el nivel de concentración registrado fue mayor.

Cuadro 6. Profesores universitarios en el D. F. y UNAM

<i>Nivel</i>	<i>Año</i>	<i>Total de profesores</i>	<i>Diferencia D.F. /Nacional</i>	<i>Diferencia UNAM /D. F.</i>
Distrito Federal	1969	11 102	9 678	
	1976	23 105	24 727	
	1980	30 177	39 037	
UNAM	1969	5 840		5 262
	1976	11 744		11 361
	1980	17 823		12 354

Fuente: ANUIES (1972, 1976) *La enseñanza superior en México*; ANUIES (1983) *Anuario Estadístico*. s/d los años 1970 y 1975

En la UNAM el ingreso total en el periodo de 1969-1980 fue de 12 mil profesores, la proporción de profesores de carrera ingresados registra tiempos diferentes de los niveles antes analizados, en lo porcentual el mayor crecimiento se da en el periodo de 1976 a 1980 al pasar de 6.4 % al 10 %, esto representa un incremento de más de mil nuevos profesores, al final del periodo analizado el incremento total a llega 1 800.

Por su parte, el profesor de asignatura reporta un crecimiento constante del orden de 5 mil nuevos profesores en cada uno de los momentos analizados, el incremento total del periodo asciende a 10 600 profesores, con ello su composición en porcentajes registra poca variación, al mantenerse en 93% tanto en 1969 como en 1976 y descender a un 90% en 1980. Esta disminución se relaciona con el incremento de profesores contratados de tiempo completo.

El cuadro 7 contiene información del mismo periodo (1969-1980), sin embargo, se enfoca la lectura a la UNAM y la Facultad de Contaduría y Administración, se registran los datos del profesor de asignatura y a partir de estos se calcula el nivel de incremento. La dinámica de ingreso de este sector de profesores, indica una incorporación anual de 1 060 y 530 profesores por semestre.

Cuadro 7. Personal docente en el nivel superior profesional en la UNAM y la FCA 1969-1980

<i>Nivel</i>	<i>Año</i>	<i>Total de profesores</i>	<i>Profesor de Asignatura</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Promedio Ingreso Anual</i>	<i>Promedio Ingreso semestral</i>
UNAM	1969	5 840	5 447			
	1976	11 744	10 981	5 534	922.3	461
	1980	17 823	16 054	5 073	1 268	629
FCA	1969	530	523			
	1976	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
	1980	789	677	112	11	5

Fuente: ANUIES (1972, 1976) *La enseñanza superior en México*. ANUIES (1983) *Anuario Estadístico*.

En este periodo, la distribución del ingreso del profesor de asignatura en lo que es el Subsistema de Facultades y Escuelas en la UNAM,²⁹ constituido por 17 entidades académicas, 13 facultades y cuatro escuelas, reportaría una

²⁹ Los niveles que le dan estructura académica administrativa a la UNAM están organizados de la siguiente manera: el primer nivel Institución, el segundo son 8 Subsistemas, el tercer nivel son las entidades académicas, integrado por 13 facultades y cuatro escuelas nacionales, el cuarto nivel son las subentidades que dan estructura interna a cada entidad académica, por ejemplo las subentidades de la FCA son: La división de estudios profesionales, la división de estudios de posgrado, La división de estudios de educación continua, La división del Sistema de Universidad Abierta y La división de investigación. UNAM-DGAPA (2007). El cálculo se realiza sobre la base del actual número de entidades académicas, habría que considerar la posible variación en los años anteriores que comprende el periodo de análisis 1969-1982.

incorporación anual de 62 profesores de asignatura por facultad y escuela. El dato es estimado por las diferencias entre la estructura actual y la instaurada hace tres décadas y porque el ingreso a las escuela y facultades registró dinámicas diferentes.

En la lógica de calcular promedios aproximados de la población docente registrada y de los nuevos ingresos, se tiene que en 1969 cada una de las escuelas y facultades contaba con un aproximado de 320 profesores de asignatura, que habrían recibido anualmente 31 nuevos profesores durante los siguientes 10 años. La dinámica de ingreso representó al cierre de 1980 la incorporación de 10 500 profesores, recibidos por 5 400 catedráticos que ya laboran en la UNAM. En este periodo cada catedrático acompañó a dos profesores nuevos en la tarea de erigir juntos diversas modalidades enseñanza en las décadas posteriores.

Esta mirada detallada del número aproximado de ingreso de nuevos profesores a la principal universidad del país, muestra lo que representó la etapa de mayor crecimiento del profesorado universitario. Dimensionar la magnitud de esta convergencia de esfuerzos, configurada por dos sectores de profesores que se encuentran compartiendo el mismo espacio, es un referente desde el cual es posible pensar en la complejidad de dinámicas que vivió por su parte el catedrático, como sector de profesores antiguos que inició un largo proceso de recibir periódicamente nuevos compañeros, algunos contratados en las mismas condiciones y otros en condiciones y encomiendas diferentes. Una tendencia inaugurada por el ingreso de nuevas generaciones, que prevalece con otros ritmos de crecimiento.

Por su parte, el profesor de nuevo ingreso, prácticamente transita en la universidad de su condición de estudiante al desempeño en la enseñanza. Esta circunstancia con seguridad no representó un desplazamiento sencillo, desde los mecanismos institucionales que regularon su ingreso, no obstante, pueden reconocerse un conjunto de procesos formales y no formales originados a partir de la interacción cotidiana con los catedráticos que le formaron.

El entorno de complejidad, que sin duda guarda cantidad de testimonios en forma de acciones e iniciativas, provocadas por la necesidad de atender a los numerosos grupos de estudiantes que llegaban en proporciones nunca registradas, nos formula las siguientes interrogantes: ¿Cómo se tejió la interacción de estas dos generaciones de profesores?, ¿qué modelo de formación predominó en la trama que juntos generaron?, ¿qué componentes del modelo emergente de universidad moderna se instauraron y guiaron el horizonte de la enseñanza en la universidad?.

Mostrar la imagen detallada que nos ofrece la lectura histórica de las cifras referidas, hace posible no sólo la formulación de este tipo de cuestionamientos, también se avanza al abrir otros espacios desde los cuales se proyecten estudios cada vez más precisos, para recuperar mayor evidencia histórica en torno a lo que ha sido la construcción de nuestro modelo de enseñanza en la educación superior.

El análisis del patrón de ingreso de profesores de asignatura a la Facultad de Contaduría y Administración constituye una lectura esencial por el conjunto de aspectos que le dan sentido a cada dimensión del análisis referido: en lo que respecta a las distintas áreas del conocimiento, muestra la dinámica de la facultad cuyas áreas de conocimiento tienen afiliación al campo disciplinario que concentró en 2007 el 47 % de la matrícula nacional; respecto a la atención de la matrícula tiene dos carreras de las tres etiquetadas con el mayor número de estudiantes a nivel nacional y al mismo tiempo, fue la entidad académica de 17, que reportó primer lugar en la población de alumnos de la UNAM; la descripción del ingreso de profesores a esta facultad es el contexto que enmarca el estudio de caso que da contenido al capítulo IV del presente trabajo.

Los catedráticos registrados en la Facultad de Contaduría y Administración en 1969 fueron poco más de 500, en general con un perfil

destacado³⁰ en su desempeño profesional según refieren documentos de la propia facultad. Esta comunidad recibiría en los siguientes 10 años a 259 nuevos profesionistas que les acompañarán como profesores.

El total de profesores de asignatura incorporados a la Facultad en el periodo 1969-1980 fue de 154, la cifra representa sólo el 1.4 % del total de profesores de asignatura incorporados a la UNAM en el mismo periodo. Este dato es significativo porque muestra la particularidad del caso y la diversidad de dinámicas originadas en otras facultades y universidades. La cantidad de profesores de nuevo ingreso tiene vinculación con los patrones y rasgos de interacción entre las generaciones de profesores, circunstancia que puede ayudar a entender las formas de construcción de la enseñanza en este nivel educativo.

El proceso de crecimiento de profesores en la Facultad de Contaduría y Administración tuvo los siguientes rasgos:

- Los profesores de asignatura al cierre en 1980 fueron 677, con lo cual alcanza el 86 % del total de profesos en la Facultad, esta proporción es baja respecto al monto del 99 % registrado en 1969.
- Por su parte el profesor de tiempo completo registra una importante alza al pasar de 7 en 1969 a 112 profesores en 1980. Esto representa un ingreso anual de 11 nuevos profesores.
- Pese al acumulado de ingreso de profesores en las dos categorías, la dinámica de crecimiento en esta Facultad es distinta del incremento registrados en la UNAM y de lo que podría ser una distribución equitativa en relación a la matrícula que se atiende. En 1969 los profesores de asignatura en la Facultad representaban el 10 % del total de profesores de la UNAM, para 1980 alcanza apenas el 4.2 %.

³⁰ Los registros de la historia de la Facultad indican que entre los profesores que impartían cátedra se encontraba personal muy distinguido con cargos en el Banco Nacional de México, Secretaría de Hacienda, Sección de Bancos de Crédito Público, del Banco Central de México, etc. (Mendieta y Carrera, 1983: 36-37)

- Este dato es un indicio para identificar las particularidades que cada escuela y facultad vivió en la configuración de la planta de profesores, los mecanismos que han llevado al posicionamiento de algunas facultades que reportan una planta docente numerosa y una baja matrícula y otras con una fórmula opuesta.

La información presentada en el cuadro anterior muestra un escenario de cambio en la Facultad de Contaduría y Administración, la docencia definirá sus rumbos desde lo que implica la interacción de los siguientes núcleos de profesores: un sector de catedráticos que recibirá un número de profesores de asignatura que nunca lo rebasará, es decir, entrarán menos de los que ya están; también compartirán el espacio con un sector nuevo contratado con la consigna de asumir docencia y otras funciones académicas, cada profesor de carrera tendrá al menos 11 nuevos compañeros con los cuales compartirá el reto de buscar nuevos rumbos para el desempeño del trabajo académico.

Este conjunto de consideraciones es parte del núcleo analítico del cambio en la enseñanza, desde las acciones que han emprendido los profesores de asignatura al elegir la enseñanza como una de las dos actividades de su desempeño profesional, con ello han logrado configurar un espacio fundamental de complementariedad para garantizar el proceso formativo de las generaciones de profesionistas en las últimas cuatro décadas.

2.2 El crecimiento de la comunidad de profesores universitarios y su proceso de formación: dos elementos de una misma estrategia.

La recuperación histórica de la conformación del sector de profesores de asignatura se traslada al ámbito de las acciones impulsadas por la política de formación de profesores universitarios, una estrategia central en la movilización de las dinámicas de desempeño que desencadenó la búsqueda de diferentes modalidades en la enseñanza.

El análisis de la política de formación constituye un referente para recuperar los fines del proyecto universitario impulsado a partir de 1970 y que

demandó a la universidad cambios importantes, específicamente se depositó en la figura del profesor las principales responsabilidades y encomiendas para generar dicho cambio. En el personal docente descansa la posibilidad de realizar cambios desde la práctica para mejorar el trabajo académico en las universidades e integrarlo en el marco de un sistema para establecer los niveles de calidad de la enseñanza acorde con los objetivos y exigencia futuras de este nivel educativo (Rangel, 1975) ³¹

Política de formación que estaría como uno de los ejes de lo que históricamente ha sido la construcción de un proceso reciente de reconfiguración de la docencia en las distintas universidades, es práctica asumida desde diferentes mecanismos de regulación para cada sector de profesores, que abrió senderos a una dinámica de acción social que da cuenta de la actual situación de la enseñanza superior. Chávez (2003)

En los siguientes apartados se recuperan las acciones centrales impulsadas por la política de formación, se da continuidad a lo que ha sido su práctica histórica a través de las formas más representativas en que institucionalmente se implementaron.

Una breve semblanza de lo que actualmente es la formación de profesores en la educación superior, muestra una práctica especializada con trayectoria y reconocimiento en la mayoría de las instituciones de este nivel educativo donde se registran áreas de atención al trabajo de capacitación docente y al mismo tiempo este campo de la formación ha abierto líneas de investigación que conforman un campo de conocimiento específico³² cuyo objeto de estudio es precisamente la formación del profesor universitario.

En el ámbito de la regulación laboral, la formación de profesores ha estado presente como uno de sus mecanismos, en esta condición ha

³¹ En el discurso de la política educativa, se enfatiza que el profesor es figura central en la dinámica de cambio de la Reforma Educativa.

³² Esta situación está debidamente documentada en los últimos informes de los estados de conocimiento del COMIE de los años de 1996 y 2005, en ellos se dedican apartados específicos al recuento de la investigación realizada en el campo de la formación de profesores universitarios.

acompañado al profesor en diferentes momentos de su trayectoria: en la incorporación ha sido un requisito a cubrir, también es un criterio que garantiza la continuidad laboral y en la obtención de promociones es un componente sin el cual no es posible participar.

Los propósitos de los programas de formación a nivel gubernamental e institucional incorporan de manera diversa estos fines, en los apartados siguientes se recupera precisamente la vertiente de formación y capacitación del profesor universitario como elemento constitutivo de la configuración de una trayectoria académica centrada en la docencia. El objetivo es identificar los ejes de la política educativa articulados al proyecto de la modernización de la universidad, en particular en las acciones asumidas como resultado de la convocatoria que hace la política, esto es, rescatar la respuesta social asumida por distintos sujetos involucrados en la estrategia de cambio de la docencia universitaria.

Los sectores y actores que se distinguen en este proceso de construcción son: los grupos de profesores constituyen generaciones cuyo perfil se origina en los atributos de la modalidad de enseñanza que asumen; los equipos de formadores y capacitadores de profesores universitarios, que paulatinamente van erigiéndose en sector de académicos especializados en un campo emergente de este momento histórico de la educación superior en nuestro país; las autoridades universitarias que a través de la infraestructura institucional generada, han tenido la responsabilidad de llevar a cabo las estrategias gubernamentales, en este marco destaca la participación de instituciones como la SESIC, la ANUIES, la UNAM, el CONACYT entre otros.

2.3 La estrategia de formación docente y sus principales acciones

La estrategia que articuló la política educativa en el sexenio de Echeverría Álvarez fue la Reforma Educativa, el crecimiento del sistema educativo constituyó la modalidad para atender la demanda y abrir espacios de participación social. La educación en el proyecto de gobierno desempeñó un

papel preponderante con cometidos específicos en lo social, lo político y se vislumbró el logro económico como resultado de la inversión educativa.

Autores como Hirsch (1996) destacan que esta línea de acción gubernamental corresponde a una política económica que desde el planteamiento de la teoría del capital humano³³ instrumenta medidas para asegurar el crecimiento de las sociedades a partir de la educación. Los contenidos de esta teoría constituyen un entramado del cual se derivan múltiples aplicaciones al campo de la educación y la capacitación para el trabajo, algunos de ellos sirvieron de base a la estructura del paradigma de formación de profesores.

En 1970 se registra el mayor crecimiento de la planta de profesores en la universidad, sin embargo, la dinámica expansiva inicia de manera mesurada en 1960, a finales de esa década se registran las primeras acciones de la Reforma Educativa, al cierre del sexenio de 1964-1970 se impulsan acciones desde donde se origina la política de formación docente:

- Se impulsa la necesidad de una reforma educativa para la educación superior.
- A través de las políticas educativas se difunde una visión de planeación de la cual emana el ordenamiento para regular las universidades y escuelas conforme el funcionamiento de un sistema nacional.

En esta línea la ANUIES creó en 1968 el Centro de Planeación de la Educación Superior, por su parte la UNAM crea la Dirección General del Profesorado donde se origina el Programa de Formación de Profesores y en 1969 se fundan dos centros especiales dedicados a la atención de las necesidades de atención al profesorado.

³³ Los orígenes de esta teoría remiten a la década de 1960 en los trabajos de Shultz y Becker que planteaban una idea de educación y capacitación como formas de generar beneficios futuros. (Noriega, 2000:39)

En el periodo de 1970-1976 la ANUIES³⁴ y la UNAM son las instancias responsables de diseñar e implementar los programas correspondientes de la Reforma Educativa que en adelante definirán los cursos de acción de la política de formación.

El documento de la Declaración de Villahermosa³⁵ contiene la caracterización de la reforma educativa en los siguientes términos "...es el conjunto de los medios operativos que permitirá hacer realidad los objetivos de la educación a fin de favorecer el establecimiento de un orden social justo en el alcance del desenvolvimiento integral, para atender la creciente demanda de educación en todos los grados y elevar el nivel cultural, científico y tecnológico. Será integral porque comprende el proceso de cambio de las estructuras académica, administrativa, económica y social y al mismo tiempo tiene un componente democrático, porque aspira al equilibrio social de la población escolar con oportunidades para todos, sin más restricción que la capacidad intelectual"

La relevancia de la reforma educativa deriva del énfasis puesto en el proceso de formación y en el esfuerzo que debe realizar el profesor para dar cumplimiento a los propósitos. La Declaración de Querétaro³⁶ contiene una compilación de la estructura y planteamiento doctrinario que articula la dinámica de cambio alrededor del proceso de enseñanza aprendizaje.

Algunos contenidos que destacan las líneas de trabajo gubernamental vinculadas a la docencia en este nivel educativo:

³⁴ La asignación de este tipo de responsabilidades a organismos como la ANUIES, le reitera su función de organismo articulador del naciente sistema de educación superior y su función de mediador entre el Estado y las instituciones de educación superior. Hernández (1996:18-21)

³⁵ Esta declaración se publica en 1971, cabe señalar que las denominadas, Declaraciones elaboradas y publicadas por la ANUIES, se erigieron en el espacio de publicación de la normatividad para regular el naciente sistema de educación superior. A lo largo del sexenio (1970-1976) la ANUIES realizó cada año reuniones y en cada una se generaron Declaraciones que contenían los aspectos medulares de las políticas para este nivel educativo, algunas de las Declaraciones importantes por contener la normatividad son: Declaración de Tepic, Villahermosa, Toluca, Querétaro, etc.

³⁶ El documento contiene un informe que condensa el cuerpo doctrinario y remite a documentos anexos que desarrollan distintos programas gubernamentales, cada uno con materia de trabajo específico.

- Se reconoce a la educación superior como factor del cambio social, al enfatizar la trascendencia de sus funciones sustantivas universitarias que presupone la posibilidad de superar la condición de país dependiente.
- En esta visión se acentúa la misión de la universidad como una institución por excelencia formadora de cuadros de profesionistas calificados. Las acciones emprendidas dan cuenta de este aspecto relevante, el crecimiento de la planta docente en la universidad se da precisamente en el personal dedicado a la transmisión del conocimiento, la contratación de investigadores como el prototipo del académico que genera el conocimiento se contrata en menores proporciones. En este sentido, la universidad que perfila la reforma educativa y, que en principio orienta su modernización, es una entidad centrada en la enseñanza, una cualidad que ahora es parte de su estructura.
- Se precisa que los principios de autonomía y libertad de cátedra son necesarios para el cumplimiento de su cometido social. Respecto a la autonomía indica que emana de la autoridad moral que la sociedad le reconoce al catedrático. Hace patente que la consolidación de la autonomía fortalece la independencia de las instituciones de educación superior y enfatiza que es necesaria para que se den las condiciones de coincidencia creadora, ya que con ello se garantiza la libertad y discusión crítica de las ideas lo que a su vez constituye el presupuesto básico de estas funciones sustantivas.
- Los objetivos enfocados al fortalecimiento de la docencia se orientan a:
 - La creación de los programas de formación de profesores como condición básica para la renovación de la educación superior.
 - La innovación de métodos de enseñanza que posibiliten la participación activa de alumno-maestro en el proceso de E-A.
 - La racionalización de la estructura académico-administrativa.

El discurso de la política educativa ha tenido en la enseñanza un referente central para formular sus estrategias de gobierno, los objetivos antes

mencionados dan cuenta de ello, en la década de 1970 la caracterización de una enseñanza que necesita mejorar su calidad fue el argumento de peso que justificó la creación del Programa Nacional de Formación de Profesores,³⁷ al cual se atribuyó una importante responsabilidad para lograr la superación de la educación superior en su conjunto.

La formación de profesores forma parte de lo que en México se denominó la modernización educativa y se caracterizó por la aplicación de presupuestos ejercidos en los rubros de: ampliar la cobertura de matrícula, innovación de propuestas académico-administrativa, incremento de los recursos humanos dedicados a tareas académicas y el apoyo a la difusión tecnológica.

La estrategia del Programa Nacional de Formación de Profesores se configura con la intención de promover procesos de formación que redunden en una mejor enseñanza impartida por el profesor, en esta estrategia subyace una intervención restringida a la parte instrumental de la enseñanza, las acciones centrales que contempla la convocatoria así lo reiteran: impartir laboratorios para la docencia y el diseño de materiales didácticos.

En la misma tónica, la intención de resolver el problema de la calidad de la educación se enfoca a través de las siguientes acciones:

- Crear condiciones mínimas para homogeneizar el trabajo académico a partir de fomentar la comunicación interinstitucional del personal docente
- Propiciar una mejor participación del profesorado en el conocimiento, estudio y solución de problemas locales y regionales a través de la tarea de investigación y el servicio.
- Mejorar las instalaciones, los materiales y el equipo de docencia en general.

Un aspecto de las acciones iniciales que dan operación al programa nacional de formación de profesores se enfocan a: crear la infraestructura

³⁷ El Programa Nacional de Formación de Profesores, inició sus operaciones en 1972 con un presupuesto inicial de 25 millones de pesos.

organizacional en las distintas universidades y a la formación del recurso humano que impartiera los cursos de formación. Sobre este aspecto, la tarea fue enfrentar el reto para habilitar, en tiempos breves, a especialistas en programas educativos para garantizar la formación de futuros formadores, al respecto estudiosos del tema cuestionan la calidad del trabajo de estos emprendedores de la formación docente en nuestro país.³⁸

El programa de formación de profesores contempla a nivel nacional líneas de acción impulsadas para cada sector:

- Un mecanismo central para apoyar la emergente profesión académica, contempla que los profesores contratados para un desempeño de tiempo completo puedan ser apoyados con becas para realizar estudios de especialización, maestría y doctorado en el país o en el extranjero.
- El sector de profesores de asignatura se atendió a través de cursos intensivos y seminarios de actualización, con miras a tener efectos multiplicadores. El propósito de estos cursos fue ofrecer a los profesores el tratamiento actualizado de temas de su especialidad o bien en aspectos de didáctica general o especializada.
- La Preparación de material didáctico y publicaciones como el Manual de Didáctica y la edición de la Revista de la Educación Superior fueron materiales de apoyo al proceso de capacitación del profesor de asignatura.³⁹

La atención de la educación superior a través de la reforma educativa funcionó para ciertos cambios que requería este nivel educativo, sin atender los problemas desde su estructura, Esquivel y Chehaibar (1987) plantean que dicha reforma propició una dinámica de modificación que derivó por un lado, en una función manifiesta de la universidad para atender los intereses públicos

³⁸ El cuestionamiento se formula en términos de: quién y cómo se prepararon los formadores que operaron el programa nacional de formación de profesores; la calidad del tipo de programas y procesos generados; particularmente Hirsch (1996) refiere una etapa de antecedentes de este tipo de programas, y sostiene que el personal dedicado a esta actividad resulta insuficiente para atender la magnitud de la demanda de profesores de nuevo ingreso.

³⁹ El trabajo de Chávez (2003) contiene una amplia compilación de los programas nacionales diseñados en el marco de las estrategias gubernamentales de 1970 al 2000, se realiza un comparativo de tres programas de formación de universidades particulares formulados a partir de las orientaciones de estas políticas educativas.

realizando tareas concretas en torno a lograr una mayor cobertura y elevar la calidad de sus servicios, por otro, una función latente que paulatinamente estableció un sistema de procedimientos rutinarios mediante una rígida formalización que controló cualquier posibilidad de cambio del sistema en su conjunto. De esta forma, sostienen los autores, las medidas emprendidas en este contexto impactaron de manera especial a la universidad, en el sentido de ratificarle como función genérica coadyuvar a la reproducción del sistema.

Las acciones del programa nacional de formación de profesores para atender las necesidades originadas por el ingreso de nuevos docentes y para mejorar la educación tuvieron continuidad, en los siguientes sexenios se registran pocas variaciones en sus propósitos generales y se diversifica la iniciativa gubernamental de financiar programas específicos. A nivel institucional la convergencia de tareas generaron iniciativas originales con el distintivo del proyecto educativo institucional. Los esfuerzos realizados en la UNAM concretizaron en el diseño de modelos de formación que tuvieron impacto en distintos entornos institucionales del ámbito nacional e internacional.

Acciones de formación docente en la UNAM

La relevancia del trabajo académico desarrollado por la UNAM le llevó a ser la principal universidad encargada de operar las líneas de la política de formación. En este sentido, la formación de profesores en esta institución es una lectura obligada porque a partir de su participación se abrieron los espacios que trazaron la dinámica de formación de muchas universidades. Esta institución fue pionera y para la segunda mitad de 1960 creó los primeros espacios dedicados a la formación, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.

En general los propósitos de este tipo de centros se orientaron a: la atención de la demanda de formar y actualizar profesores universitarios en aspectos pedagógicos y didácticos para una mayor eficiencia de la labor académica; impulsar la investigación a partir de abordar el estudio de problemas educativos e impulsar la divulgación de resultados de experiencias;

otra vertiente esencial fue contribuir al desarrollo de programas de formación de profesores en otras universidades. (Eusse *et al.*, 1987)

La dinámica de operación de estos primeros centros se orientó al desafío de conformar equipos de trabajo, en un área para la cual no se contaba con el suficiente personal que cubriera el perfil especializado, profesionistas vinculados al campo de la pedagogía y ciencias afines al área social, fué el perfil que conformaron los equipos iniciales.

Morán (1987) analiza las acciones emprendidas en el periodo de 1969-1982 en materia de formación de profesores, el cuadro 8 contiene los objetivos y la naturaleza de tareas desarrolladas en cada momento.

**Cuadro 8. Estrategia de formación de profesores
Universitarios 1970-1982**

<i>Momentos</i>	<i>Objetivos y tareas</i>
De 1969 a 1972	A través de acciones de capacitación se ofreció el contenido técnico-didáctico para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. Esencialmente se buscó sensibilizar e interesar a los profesores en cuestiones de didáctica y pedagogía en general.
El segundo momento se prolonga hasta 1975	Tiene continuidad la línea de capacitación desde referente de la tecnología educativa, las actividades están centradas en la UNAM y en universidades públicas. Se promueve la creación de centros, departamentos y coordinaciones para desarrollar la tarea formativa en cada universidad.
El tercer momento comprende de 1975 a 1982	Se crea el Centro de Investigación y Servicios Educativos, el proyecto avanza y supera el nivel de capacitación, se ofrecen espacios para la especialización.

La creación del Centro de Investigación y Servicios Educativos⁴⁰ no solo representó la oportunidad de superar el nivel de capacitación, se incursionó en otros modelos de formación y en abrir la vertiente al trabajo de investigación.

El planteamiento en el tercer momento se establece en términos de un proceso formativo desde lo que implica realizar estudios de posgrado en

⁴⁰ La creación del Centro de Investigación y Servicios Educativos cierra una etapa en materia de formación de profesores que comprende el proceso de fusión que implicó el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, también da cuenta de un momento de elaboración de la experiencia gestada en lo teórico-metodológico.

educación, sea en el formato de una especialidad o maestría del programa denominado profesionalización de la docencia. La descripción del autor es relevante al mostrar los ejes y momentos del trabajo inicial que llevan a caracterizar el nuevo campo de la formación.

En la lectura de Remedi y Ornelas (1993) identifican en el primer periodo de crecimiento del profesorado universitario, dos perspectivas conceptuales metodológicas desde las cuales se impulsaron las actividades de formación docente. El planteamiento de los autores resulta significativo al explicitar la demanda del profesorado de nuevo ingreso en los términos de considerar que los programas de formación, aparecen en el conjunto de circunstancias que rodean parte de lo que puede ser el proceso de búsqueda de la identidad profesional docente, en la cual, los espacios para interrogarse y buscar el sentido de su quehacer, lleva a los profesores a formular una demanda de formación inconsciente en gran parte de las veces. (:33)

La primera perspectiva se desarrolla a partir del modelo derivado de los planteamientos de la psicología conductual y se operativiza en los presupuestos de la tecnología educativa. El proceso de formación del profesor se articula desde la lógica de la planeación-ejecución-evaluación. La segunda, se impulsa a finales de 1970 a partir del supuesto de que los contenidos de la enseñanza son un elemento definitorio para la acción del docente. Se sostiene que las disciplinas –el saber que se enseña- presentan estructuras que debían enseñarse conservando esta lógica para producir grandes y duraderos beneficios en el conocimiento. En este planteamiento, lo central fue el diseño de didácticas específicas que parten de la idea del conocimiento objetivo que está ahí, listo para ser transmitido, es el predominio de la lógica de la ciencia estricta que se pretende transmitir en el proceso. (:33-34)

El trabajo de problematización sobre el proceso de enseñanza es apenas una vertiente que encontrará su desarrollo en la siguiente etapa, con otro tipo de referente como el psicoanálisis y metodologías como la del grupo operativo.

2.3.1 Acciones y avances en materia de formación: Algunos resultados

La disponibilidad de información respecto a las acciones emprendidas en materia de formación docente es limitada, los datos dan cuenta de los resultados del Programa Nacional de Formación de Profesores, principal estrategia de la política educativa, su difusión a través de informes gubernamentales, esencialmente tiende a justificar la aplicación de recursos en el campo de la enseñanza. El discurso oficial reitera la mirada de una docencia como el espacio en el que se deposita la acción central, al tiempo que se concibe como la fuerza que dinamizará las condiciones del cambio en la universidad.

El análisis que se presenta a continuación recupera datos del informe de trabajo de los primeros tres años de operacionalizar del Programa Nacional de Formación de Profesores, las cifras permiten poner en contexto la magnitud de la estrategia gubernamental que sienta las bases para la conformación de lo que es la estructura actual del profesorado en educación superior.

El informe de la Declaración de Querétaro (1975) muestra una panorámica de los resultados logrados en materia de formación, los datos en tanto informe gubernamental pueden ser objeto de lecturas diversas dependiendo de los aspectos analíticos que interese destacar.

Se recuperan las cifras de profesores de 1971⁴¹ disponibles para dimensionar el logro en la cobertura. A nivel de superior profesional, que en la actualidad corresponde a rubro de licenciatura, se reporta una cifra nacional de más de 26 mil profesores, de estos el 86 % constituían la planta de catedráticos y el resto, 3 700 profesores de tiempo completo.

La primera cifra del informe indica una participación de 19 500 profesores en las distintas actividades de formación, la magnitud de respuesta lograda por la

⁴¹ La disponibilidad de información estadística de profesores en este periodo es limitada, por ello se consideran las cifras de 1971 publicadas por la ANUIES, son las más próximas al inicio del Programa Nacional de Formación de Profesores y del informe.

convocatoria gubernamental a la política de formación nos permite elaborar las siguientes consideraciones:

- Si se calcula el dato sobre el total del profesorado a nivel de educación superior, se tiene una participación del 69 % lo cual indica una amplia cobertura de atención al profesorado. El porcentaje aumenta al 74 % si se toma en cuenta sólo a profesores de nivel licenciatura.
- La cifra de más de 19 mil profesores registrados en el informe de 1972-1974, indica una proporción de participación de 7 de cada 10 profesores involucrados al menos en una actividad de formación, la cifra puede disminuir por la participación de profesores en más de un evento, circunstancia factible por el exhorto que en cada ciclo escolar se reiteraba.
- La cobertura numérica si bien no es inadecuada, resulta insuficiente para el planteamiento de una reforma en educación superior formulada en los términos antes mencionados para este nivel educativo. Respecto a la calidad de la cobertura se analizará en los siguientes apartados con la información disponible, no puede soslayarse el énfasis que los informes gubernamentales hacen de los resultados cuantitativos.

La estrategia de formación del programa nacional, tiene como encomienda primordial la integración y mejora del cuerpo docente de las instituciones de educación superior e impulsa como propósitos fundamentales:

- La formación de nuevos profesores
- El mejoramiento del profesorado actual
- La preparación de instrumentos auxiliares para la docencia

Estos ejes orientan los principales programas a partir de considerar dos sectores de profesores, los que están y los que llegan. En el caso de aquellos que ya forman parte de la universidad, el supuesto es que su desempeño debe corregirse y sobre esta razón se justifica la estrategia para buscar su mejoramiento. Algunos contenidos sobre los cuales se argumenta la necesidad de perfeccionar el trabajo docente se formula en términos de "...no es posible seguir siendo verbalista, ni paternalista, estos procedimientos cumplieron su

cometido cuando el ejercicio profesional no era exigente y la gama de conocimientos no era tan amplia”.⁴²

La valoración del modelo de docencia que fue efectivo durante el momento de la universidad tradicional mexicana, de pronto es fuertemente cuestionado frente a nuevo proyecto que paradójicamente habrá de configurarse sobre la base de esta comunidad de profesores, junto a la otra que precisamente recién fue formada por el propio catedrático, al que ahora se le exhorta a mejorar su desempeño.

Este tipo de planteamientos y las circunstancias que rodean su formulación dan cuenta del entorno de complejidad que caracterizó precisamente el transitar de la universidad tradicional a la moderna, hay momentos y contenidos de la historia por recuperar a fin de contar al menos con un acercamiento de lo que fue la dinámica de desarrollo del proyecto académico de la universidad en nuestro país.

De pronto uno de los retos que enfrentan los responsables de las políticas públicas institucionales, en un espacio de cambios vertiginosos, es posibilitar el proceso de integración de los sectores de profesores que comparten las aulas, como resultado de la dinámica acelerada de crecimiento de la matrícula. Una integración ineludible cuyo punto de partida es la trayectoria del catedrático, práctica soslayada en el plano del discurso y reiteradamente minimizada por un modelo de enseñanza que no termina de clarificarse.

Otra vertiente a considerar se origina en los dos tipos de profesores de nuevo ingreso, los contratados de tiempo completo y los de asignatura; cada uno con distintos requerimientos de formación para el desempeño de la enseñanza. A estos grupos se le ofrecen espacios de formación desde la tesis de considerarlos carentes de una sólida preparación y experiencia laboral.

⁴² La aseveración la realiza el Ing. Alfonso Bernal Sahagún director del Centro de Didáctica de la UNAM quién desempeña al mismo tiempo el cargo de Coordinador general del Colegio de Ciencia y Humanidades. El contenido citado se da en el acto de inauguración del primero curso de didáctica del Programa Nacional de Formación de Profesores.

En ese sentido, la formación les permitirá un adecuado desempeño inicial en la docencia y el paulatino desarrollo de otras actividades académicas.

Para dimensionar la tarea de atender la población de nuevos profesores, partamos del ritmo de crecimiento; en 1971 los profesores son mayoritariamente catedráticos, los que recién ingresan constituyen un pequeño grupo. La composición de nuevos y antiguos profesores proporcionado por la ANUIES indica un total de 25 mil profesores que recibe un ingreso anual de 3 mil.⁴³ La magnitud del incremento generado en esta década se invertirá en breve, los registros indican una mayoría de profesores de nuevo que rebasa al grupo de catedráticos.

El análisis del proceso acelerado de incorporación de esta cantidad de nuevos profesores, puesta en paralelo con las distintas líneas de acción emprendidas desde la política de formación, se torna en el núcleo constitutivo de la nueva dinámica de la docencia en la universidad, los catedráticos son sobrepasados en cantidad y a pesar de ello, la cultura de la enseñanza que habrán aportado estará presente, permeando las dinámicas de la propia política de formación. Al final y en lo que corresponde en este tipo de procesos de construcción histórica, los nuevos entornos se configuran esencialmente a partir de la influencia del contexto y los rasgos de la cultura existente.

Una lectura pendiente de la dinámica de construcción histórica se elabora desde el cuestionamiento que formula Castoriadis (1998:73-74) en términos de ¿cómo lo antiguo del modelo de la enseñanza del catedrático entra en lo nuevo?, con la significación de la convergencia originada en el espacio de la universidad que aportan, precisamente antiguos y nuevos. No hay registro de estudios que dé cuenta precisamente de los rasgos de configuración de la dinámica de la enseñanza que constituyó precisamente la base de lo que ahora es.

⁴³ No hay cifras que indiquen el tipo de régimen en el que fueron contratados estos 3 mil profesores.

2.3.2 Acciones en materia de capacitación

El análisis se continúa en la rama de la capacitación a partir de los Cursos y Seminarios de actualización y especialización, en total se impartieron 602 cursos en el periodo de Enero de 1972 a Diciembre de 1974.

Una buena cantidad de estos eventos se derivaron del curso denominado “Didáctica General para la Formación de Profesores”,⁴⁴ curso inicial que se impartió con el objetivo de “... adiestrar a cien profesores procedentes de todo el país, para que estos a su vez lo impartieran a 40 mil profesores más”... más adelante reitera Rangel Guerra “... si se desea crecer en el campo de la educación es necesario usar sistemas adecuados a nuestro tiempo y el profesor es quién debe ser el punto de partida para lograr nuevas metas”.

El personal de la UNAM y la ANUIES fueron los responsables de impartirlo, Rangel Guerra como director de esta asociación destacó la trascendencia del evento en el sentido de garantizar altos índices de cobertura a través del arranque de la estrategia de capacitación en cascada.

Cabe señalar que la noción de capacitación en cascada se extrapola de los programas de adiestramiento y capacitación laboral del ámbito de la industria. En el marco de la universidad esta modalidad de capacitación tiene como rasgo realizar cursos generalmente de breve duración, el parámetro del tiempo promedio lo marcó precisamente el curso introductorio de didáctica, dos semanas de duración, donde se preparó la primera generación de formadores.

Los registros indican una participación inicial de 82 % de profesores atendidos y preparados durante dos semanas, mismos que estarían aptos para replicarlo con el apoyo de algún asesor. El trabajo realizado por este equipo de

⁴⁴ La realización del curso fue del 27 de Enero al 7 de Febrero de 1972, dos semanas en las que profesores de distintas universidades del país recibieron la instrucción para replicarla en sus lugares de origen. ANUIES (1972), Inauguración del curso de didáctica general para la formación de profesores, en Revista de Educación superior Vol. I. No. 1.

capacitadores en cascada, logró en tres años atender a una población de más de 16 mil profesores. Con estos datos podemos destacar los siguientes aspectos:

- Un cálculo general nos llevaría a considerar que cada uno de los 82 profesores formados inicialmente habría atendido a 195 profesores en algún curso de capacitación, orientación, de actualización y especialización.
- El trabajo desempeñado en cada año da cuenta de la realización de 200 cursos y de la atención de poco más de 5 mil profesores. Estas cifras colocadas en el marco del total nacional muestra serias limitaciones de cobertura. Sólo el 41 % de las instituciones pudo haber tenido al menos un evento de capacitación al año, el número de escuelas en educación superior⁴⁵ reportadas en el mismo año fue de 484; respecto a los profesores atendidos también se observa un porcentaje bajo, apenas un 13 % del total que al cierre del año 1974 reportó una cifra cercana a los 42 mil profesores.
- Con todo y estas circunstancias, se reconoce que la línea de capacitación es la que mayor logro acumuló en la estrategia general de formación docente. La estrategia de capacitación en cascada cumplió de alguna manera el cometido de cubrir una amplia población, si se compara con los pequeños grupos de profesores incorporados a los programas para realizar estudios de posgrado en el país o en el extranjero.
- Estas cifras son representativas del resultado de uno de los mayores esfuerzos realizados en materia de formación, la convocatoria gubernamental en este momento de inicio y desde el marco del tamaño de la comunidad total de profesores, tuvo una cobertura limitada. No obstante, habría que considerar las posibilidades ilimitadas e inesperadas de este tipo de procesos, la propia naturaleza de la docencia detona dinámicas de acción social individuales y colectivas nunca contempladas por las estrategias gubernamentales.

La participación de los profesores en estos eventos se formula desde la idea de considerar fundamental el conocimiento de nuevos enfoques para

⁴⁵ Dirección General de Programación de la SEP, en Solana (2007:399)

apoyar una concepción diferente del proceso de E-A. En este nuevo concepto se reconoce la necesidad de transformación del profesor, ahora más que un transmisor mecánico de conocimientos, se plantea en el rol de orientador, consultor y guía del aprendizaje de los estudiantes. (Declaración de Querétaro, 1975:62)

El trabajo impulsado por la capacitación ha sido cuestionada en el sentido de constituir una estrategia que remite a caracterizar el proceso de enseñanza en términos meramente técnicos, autores como Díaz Barriga (1989) sostienen que muchos programas denominados de formación constituyeron meros espacios de capacitación donde se proporcionaron cuestiones instrumentales de didáctica.

Debido a la ausencia en el seguimiento de estas acciones, no hay datos para conocer el tipo de profesor participante en los programas de capacitación; su denominación en términos de ofrecer orientación, actualización y especialización lleva a suponer que: el profesor de nuevo ingreso fue un sector que acudió a obtener una orientación básica, los catedráticos posiblemente se interesaron en los espacios de la actualización en su disciplina y algún otro sector involucrado en abrir espacios para alcanzar niveles de especialización.

A manera de síntesis, los datos referidos de la estrategia de capacitación muestran deficiencias en: la atención del ingreso del nuevo sector de profesores, en la conducción de los procesos de preparación académica del personal dedicado a la enseñanza y en el seguimiento de estos espacios de trabajo académico impulsados desde la iniciativa gubernamental.

A pesar de lo anterior, la acción social promovida para la atención del mejoramiento de la docencia universitaria ha sido cuantiosa a lo largo de poco más de tres décadas, sin lugar a dudas este quehacer es un espacio de estudio y trabajo especializado con una cultura que asume formas diversas y ha sido un componente en la construcción de las trayectorias del profesorado universitario.

2.3.3 El otorgamiento de becas, una modalidad de formación de profesores

La formación de nuevos profesores, fue la línea desde la cual se instrumentó un programa para otorgar becas de estudio a profesores que ya estaban en servicio contratados con medio o tiempo completo y que asumían el compromiso de reincorporarse a su institución al concluir sus estudios realizados en el país o en el extranjero. Otro sector al que se apoyó con el otorgamiento de becas fue el profesor de nuevo ingreso, nuevo profesionista con oportunidad de construir una carrera académica.

La planta de profesores de carrera en 1976 no llegaba a los 8 mil de un total de 48 mil, el dato de otorgamiento de becas al profesor fue realmente simbólico, 478 profesores becados representa apenas el 1 % del total de profesores y un 6 % de los profesores de carrera.

En los años de 1970-1976 el promedio de becas asignadas al año apenas sobrepasó las 150, en un entorno donde el ingreso anual de profesores de tiempo completo fue alrededor de 850 y de 3 700 profesores de asignatura. No hay posibilidad de distinguir el tipo de profesor beneficiado por estas becas, sin embargo, al inicio de 1970 había un total de 20 800 profesores y al cierre en 1976 la cifra alcanzó los 47 800, distribuidos en 15 % de profesores de carrera y 85 % aproximado de profesores de asignatura.

En torno a los niveles de eficiencia terminal del conjunto de becas otorgadas se tienen los siguientes datos de los años referidos:

- Un total de 478 becas otorgadas a profesores antiguos y nuevos que ingresan cada año.
- De esta población egresa el 63 % y quedan por concluir sus estudios 178 profesores.
- La generación que ingresa en 1974 incorpora a 138 profesores que compartirán su condición de profesores becados con 178 compañeros de las generaciones anteriores.

2.3.4 Programas institucionales e interinstitucionales para el mejoramiento de la función docente

Una modalidad más de programa contemplado en el Programa Nacional de Formación de Profesores incluyó la participación de profesores en programas institucionales e interinstitucionales para el mejoramiento de la función docente. Los datos en este programa indican que en el periodo 1972-1973 se atendieron 1 420 y para el año 1974 ingresaron al programa 767. El programa orienta sus objetivos a la formación de personal que pueda desempeñar funciones de liderazgo en distintos ámbitos de la dirección y administración académica de las universidades. Constituye el personal que en breve asumirá las responsabilidades de gobierno para impulsar los proyectos de mejora de la educación superior.

Las cifras indican una mayor proporción de apoyos y becas otorgadas a la preparación del personal que tendría a su cargo el desarrollo de las nuevas estrategias de conducción académica institucional. Tomando en cuenta el dato de las becas otorgadas en 1974 se tiene que, mientras se otorgan 138 becas para formar a profesores de tiempo completo que en el futuro asumirá la docencia e investigación, para preparar a la burocracia universitaria se otorgan al menos cinco becas. Es el periodo de formación de esta comunidad que no tiene en este tiempo una presencia significativa.

En el recuento de las acciones de formación como estrategia de gobierno en este periodo destacan cuatro consideraciones esenciales:

1. Procesos de formación diferenciados a cada uno de los sectores que desempeñan distintas funciones en la universidad, incluidas las de dirección académica.
2. El mayor esfuerzo se realiza a través de los programas de formación con énfasis en contenidos pedagógicos y didácticos para impulsar el desarrollo de habilidades y destrezas en la búsqueda de un cambio en el paradigma de la enseñanza. Chehaybar (1999).⁴⁶

⁴⁶ La autora coordina un estudio relevante en este campo de conocimiento, el seguimiento de las acciones de formación a una población de profesores de distintas universidades.

3. Dos nuevos sectores de profesores son apoyados para cumplir funciones en el marco de la universidad moderna: los académicos de carrera y los directivos académicos.
4. Los reportes de apoyos otorgados a los distintos sectores son a todas luces insuficientes, para garantizar los procesos de formación que requiere la estrategia contenida en el discurso gubernamental.

2.3.5 La regulación de apoyos al personal académico: un componente de la trayectoria académica del profesor universitario

Una experiencia que conviene recuperar de lo que ha sido la regulación de distintos apoyos al personal académico, se recupera en las acciones desarrolladas por la UNAM, entidad que emprendió las primeras acciones para el desarrollo académico.

Las iniciativas emprendidas por distintas instituciones e instancias de la UNAM tienen además de las acciones realizadas por los centros específicamente creados para tal fin; Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, un importante avance al crear la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, cuyo propósito central fue establecer un sistema para la regulación de los distintos ámbitos de desempeño académico.

La Dirección General de Asuntos del Personal Académico se funda en 1977 con el fin de promover la superación del personal académico, de la Universidad Nacional Autónoma de México,⁴⁷ en las siguientes vertientes:

- Impulsar la superación de los académicos apoyándolos para realizar estudios de posgrado, llevar a cabo estancias sabáticas o de investigación, tanto en el extranjero como en diversas instituciones de educación superior del país; asimismo, fortalece la formación de recursos humanos de alto nivel otorgando becas para realizar estancias posdoctorales en entidades académicas de la propia UNAM.

⁴⁷ UNAM-DGAPA, (2007)

- Para la investigación brinda apoyo a las dependencias, a los investigadores, a los profesores y a los técnicos académicos, los proyectos de investigación que apoya la dirección tienen reconocido prestigio nacional e internacional.
- En la docencia se fomenta la participación de los académicos en los cursos de actualización y diplomados dirigidos a profesores de licenciatura, también se administran proyectos de investigación con el objeto de promover en la UNAM la innovación y el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje.
- Administración de programas de estímulos y reconocimientos que la Universidad otorga a sus académicos distinguidos, se contempla la atención de los académicos que han sido designados como profesores e investigadores Eméritos.
 - Un aspecto central es que la Dirección⁴⁸ orienta y diseña los procedimientos de contratación del personal académico en concordancia con la Legislación Universitaria y con los planes de desarrollo institucionales.

Esto es una mirada general de las líneas de trabajo de la Dirección que cuenta con programas para los distintos sectores de personal académico. En el caso de los profesores de asignatura se registra un programa particular orientado al apoyo de la actualización y superación docente.

Con estos elementos damos cierre al primer momento de conformación del actual sistema de educación superior, a partir del entramado de las estrategias gubernamentales y del recuento de la acción social de las distintas instituciones.

⁴⁸ La Dirección General de Asuntos del Personal Académico ha generado un sistema de información y evaluación estadística sobre el personal académico, fuente importante de información.

2.4 El crecimiento regulado y los mecanismos de control derivados de la restricción financiera (1980-2006). La estructura bisectorial del profesorado universitario

El segundo periodo propiamente comprende a partir de 1980 y muestra una estructura docente en educación superior semejante al perfil actual, la proporción por sectores se integra con un 30% de profesores de carrera y un 70% de profesores de asignatura.

La composición del sistema de profesores había sido definida en lo fundamental, el tamaño de los sectores es el primer aspecto a recuperar para identificar los rasgos de la configuración de la comunidad de profesores de asignatura. La enseñanza en la figura de este profesor continúa teniendo una presencia importante pese a la disminución en su porcentaje total. Los datos registrados en los subsecuentes periodos muestran en general una tendencia a la baja en 1980 este sector alcanza el 75 % y al 2006 el profesor de asignatura constituye el 67 %.

Los profesores de medio tiempo, en el marco del sector de profesores de carrera alcanzan la cifra de 10 mil (5 %) al cierre del 2006, la variación en su trayectoria no es relevante en términos de modificar la estructura del sistema nacional en su perfil de dos sectores. Como núcleo de profesores en el marco de cada institución las cifras son tan bajas, que resultaría difícil identificarle como sector con rasgos particulares. Sin embargo, en términos del tiempo que le dedica al trabajo académico, el profesor de medio tiempo puede llegar a coincidir con un numeroso sector de profesores de asignatura.

Respecto al sector de profesores de carrera al cierre del 2006 la cifra que alcanzó fue de 55 mil (27 %), esta proporción se incrementa al 28 % con los profesores de tres cuartas partes de tiempo, registrados por primera vez en los anuarios de la ANUIES. Por el tiempo de dedicación, no menos de 30 hrs. de trabajo académico a la semana, este pequeño sector estaría más cerca del perfil de desempeño del profesor de tiempo completo.

Se habla de una estructura docente en educación superior de tipo bisectorial en los términos que implica, por un lado, la representatividad

porcentual de una comunidad definida en una razón de 70/30, en la base de la pirámide el profesor de asignatura y en la parte superior el profesor de carrera aproximadamente un 25 % que a su vez sostendría en la cúspide una élite del 5 % de profesores de excelencia, las proporciones dibujan una composición eminentemente cuantitativa. Por el lado cualitativo, la bisectorialidad se origina a partir de la configuración de ámbitos de trabajo académico diferenciado, proceso que se gesta posterior al periodo inicial de incorporación masiva y del proceso particular de iniciación al trabajo académico.

El proceso de bisectorialidad tiene como base el régimen de contratación que paulatinamente detona una multiplicidad de procesos complejos a través de los cuales se van definiendo los rasgos generales que conforman los sectores, al tiempo que transitan en las particularidades para definir los perfiles configurados por las trayectorias de desempeño y de formación asumidas.

El cuadro 9 concentra la información por periodos de cinco años, registra el total de personal docente que al cierre de 2006 reporta 204 mil profesores, se presentan las cifras distinguiendo los sectores de profesores a nivel licenciatura que registra la ANUIES.

Cuadro 9. Profesores en Superior Profesional por categoría a nivel nacional 1985-2006

<i>Año</i>	<i>Profesores de tiempo completo</i>	<i>Profesores de medio tiempo</i>	<i>Profesores de asignatura</i>	<i>Total de profesores</i>
1985	19 988	7 927	67 864	95 779
1990	26 363	8 728	69 967	105 058
1995	38 398	10 515	83 309	132 222
2000	46 309	12 135	104 893	163 337
2006	54 435	10 305	136 272	203 860

Fuente: ANUIES (1983-2003 y 2008) *Anuario Estadístico*. México.
El dato del periodo 2000-2006 de profesores de tiempo completo incluye los 2 848 contratados en la categoría de tres cuartos de tiempo.

El régimen de contratación contenido en la legislación laboral, ha originado condiciones de tipo definitivo y temporal, circunstancia vinculada en muchos sentidos a generar patrones diferentes de desempeño académico. Y

precisamente en el trabajo que realiza cada sector se establecen los rasgos básicos que caracterizan el trabajo académico en el actual sistema de educación superior.

El cuadro 10 muestra la composición de profesores en dos sectores, las cifras acentúan los rasgos de composición de la estructura a nivel nacional, una particularidad que no se registra en la composición de las comunidades de profesores por entidad y por institución.

Cuadro 10. Estructura bisectorial de profesores en superior profesional Nacional 1985-2006

<i>Año</i>	<i>Total de profesores de Carrera</i>	<i>Total de profesores de Asignatura</i>
1985	27 915	67 864
1990	35 091	69 967
1995	48 913	83 309
2000	58 444	104 893
2006	67 588	136 272

Fuente: ANUIES (1983-2003 y 2008) *Anuario Estadístico*. México
El dato del periodo 2000-2006 de profesores de tiempo completo incluye profesores de tres cuartos y medio tiempo.

El cuadro retrata a partir de 1985 claramente una estructura definida en proporción de 70 % de profesores de asignatura y 30 % de profesores de carrera. Composición que refleja el cometido central de la educación superior, una predominancia de la docencia que recae fundamentalmente en el profesor de asignatura.

Los periodos que anteceden a este momento -1970 a 1980- dan cuenta del punto de partida de la dinámica de aumento y disminución en cada sector hasta llegar a la composición actual: el profesor de carrera en 1969 constituye el 13 % y el profesor de asignatura integra el 87 %. Esto representa un juego de cambio entre el aumento de uno y la disminución del otro, el movimiento de invertir el tamaño de cada sector se calcula en un porcentaje acumulado de alrededor de 20 puntos. Un proceso de cambio que en general ha sido

gradual, salvo una disminución importante de 10 puntos que registra el profesor de asignatura entre 1976-1980.

El proceso que implicó la transformación de la educación superior en nuestro país, representó numéricamente y en los términos de su composición por sectores, aumentar de dos a tres profesores de carrera por siete profesores de asignatura de cada 10.

El estudio sobre los rasgos de la diversidad realiza un buen acercamiento en torno al complejo proceso de composición de los académicos mexicanos, desde la idea del proceso de profesionalización académica se establece una composición no muy distinta de la que se presenta en este estudio, al plantear que 8 de cada 10 integrantes no son clasificables como académicos profesionales, si por ello se entiende a quienes están en alguna institución cumpliendo tres condiciones: fuerte relevancia económica de sus ingresos como académicos, ausencia de trabajo profesional simultáneo y contrataciones de tiempo completo. (Gil, *et al.* 1994:169)

Si pensamos la dimensión del proceso de profesionalización académica e identificamos, en los datos actuales, la proporción de profesores de carrera, la cifra es menor porque se excluirían a los profesores de tres cuartos y medio tiempo que no cumplen plenamente con los tres criterios.

Quizá valga la pena pensar que la noción de condiciones para la profesionalización del trabajo académico, tendría que rebasar los criterios de condiciones de desempeño e incorporar esencialmente el contenido de las trayectorias de formación y desempeño del profesorado, para acercarse a las dinámicas implicadas en la diversidad de procesos de profesionalización que los distintos sectores han asumido en condiciones donde ni siquiera se favorece el arraigo en el trabajo docente, para la mayoría y mucho menos se facilita la profesionalización.

Las cifras del incremento total de profesores por ciclo indican ritmos de crecimiento del 27%, 9%, 21%, 19% y 20% en el año 2006. El periodo de 1985-

1990 registra un reducido crecimiento respecto a los registrados en el periodo de crecimiento no regulado (1970-1980) lo que reveló niveles de crecimiento de 45 y 39 % respectivamente. Las cifras de los años de 1980, denominada la década perdida, indican lo que Ibarra (2003) denomina como la contracción del sistema universitario.

En términos de la composición de la planta de profesores puede considerarse un momento de transición que media precisamente la etapa de crecimiento no regulado y los mecanismos de regulación de la década de 1990. No se avanza en términos de una planeación, sin embargo, el freno a la dinámica de crecimiento es un rasgo de este periodo que, aunado a otros dará cuenta de la preparación de condiciones para implantar distintos mecanismos de regulación del trabajo para este nivel educativo. Pese al nivel del discurso, en este periodo se avanza muy poco en una planeación como estrategia para el reordenamiento, sus rasgos se caracterizan por la ausencia de reglamentos y la permanencia de una estructura con funcionamiento deficiente. (Ibarra, 2003:401-410)

Ingreso de profesores al D. F. y a la UNAM

El cuadro 11 muestra los rasgos del proceso de incorporación del profesor universitario en el D. F. y en la UNAM de 1985 al 2006. Su lectura nos acerca precisamente a las particularidades de un proceso complejo que desglosa miradas diferentes de la inmensa cantidad de profesores incorporados, que al cierre del 2007 registra en total de 264 mil profesores en educación superior.

En el cuadro se calcula la proporción de personal adscrito al D. F. respecto al total nacional y en la misma tónica de proceso se cuantifica la proporción de docentes de la UNAM. En ambos casos el propósito es registrar la dinámica de concentración en esta entidad y de la mayor universidad del país, así como el paulatino descenso en los porcentajes de su composición.

Los datos totales muestran que la UNAM mantiene mayores niveles de concentración (39 %) de personal docente en 2006 respecto al D. F., a su vez

esta entidad concentra sólo el 22 % respecto al total de profesores a nivel nacional. El esfuerzo de crecimiento de la educación superior a nivel de las entidades federativas fue importante al grado de concentrar el 78 % de la planta de profesores de nivel licenciatura.

Por su parte la UNAM da cuenta del inmenso trabajo para continuar como la entidad más representativa del sistema de educación superior, en 2006 concentra el 9 % del profesorado nacional y el 39 % del profesorado del D.F.

Cuadro 11. Profesores nivel superior profesional en el D. F. y UNAM 1985-2006

<i>Nivel</i>	<i>Año</i>	<i>Total de profesores</i>	<i>Proporción de profesores D.F. /Nacional</i>	<i>Proporción de profesores UNAM /D. F.</i>
Distrito Federal	1985	37 345	39 %	
	1990	33 170	32 %	
	1995	40 430	31 %	
	2000	46 441	28 %	
	2006	44 092	22 %	
UNAM	1985	17 777		48 %
	1990	15 936		48 %
	1995	19 136		47 %
	2000	19 180		41 %
	2006	17 357		39 %

Fuente: ANUIES (1989, 1995, 2001 y 2008) *Anuario Estadístico*. México

El D. F. concentró en 1969 a 11 mil profesores,⁴⁹ esto representaba el 53 % del total nacional, cuando había 27 universidades estatales, el IPN y la UNAM, este total de profesores atendía a 104 mil estudiantes.

A partir de 1970 se inicia una tendencia a disminuir el profesorado en el D. F., en la década de 1970 a 1980 baja 10 puntos, en los siguientes periodos la baja es irregular y para el 2006 la entidad concentra solamente el 22 % del profesorado nacional; el 78 % restante es atendido por un amplio sistema de

⁴⁹ Esta concentración de profesores es significativa sobre todo cuando Casillas (1990:40-46) reporta que hasta 1940 la matrícula se concentraba en la Universidad Nacional, el Instituto Politécnico Nacional y 4 universidades en los estados; en 1950 se abren 5 universidades, para 1960 se crean 13, en 1970 hay 5 nuevas universidades y para 1980 se inauguran 5 estatales y dos en el D. F.

universidades públicas estatales y privadas y la red de Institutos y universidades tecnológicas.

2.5 El segundo grupo de generaciones de profesores, a partir de 1988

El análisis de la información del cuadro 12 propicia lecturas desde lo que implica reconocer la dinámica de ingreso de dos generaciones de profesores de los periodos 1970-1980 y 1980-2006, cuya experiencia les sitúa cuando menos en un momento distinto al haber superado el periodo de aprendizaje de cinco años, estos profesores estarían en condiciones de recibir a las nuevas generaciones en otras circunstancias que enmarcaron su propio ingreso.

Cuadro 12. Personal docente de superior profesional, en los niveles nacional, D. F. y UNAM 1985-2006

<i>Nivel</i>	<i>Año</i>	<i>Profesor de carrera</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Profesor de asignatura</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Profesores al cierre del periodo</i>
Nacional	1985	27 915	10 576*	67 864	15 986*	95 779
	1990	35 091	7 173	69 967	2 103	105 058
	1995	48 913	13 822	83 309	13 342	132 222
	2000	58 444	9 531	104 893	21 584	163 337
	2006	67 588	9 144	136 272	31 379	203 860
	Distrito Federal	1985	10 379	4 202*	26 966	2 966*
1990		10 328	-51	22 842	-4124	33 170
1995		12 814	2 486	27 616	4 774	40 430
2000		15 106	2 292	31 335	3 719	46 441
2006		14 698	-408	29 394	-1 941	44 092
UNAM		1985	1 537	-660*	14 732	-2 178*
	1990	2 384	36	13 552	-1 877	15 936
	1995	3 459	1 075	15 677	2 125	19 136
	2000	3 608	149	15 572	-105	19 180
	2006	3 688	80	13 669	-1 903	17 357

Fuente: ANUIES (1989, 1995, 2001 y 2008) *Anuario Estadístico. México*
 * El dato de la diferencia se calcula sobre la cifra registrada en el año 1980

El cuadro concentra los datos del total de profesores por categoría en los tres niveles de lectura: nacional, D. F. y la UNAM y se realiza el cálculo de incremento/decremento por ciclo. El análisis que se obtiene en torno al número de profesores que ya tienen algún tiempo desempeñándose y que compartirá el

espacio universitario con profesores de nuevo ingreso, ofrece varias aristas de lectura desde el dato general nacional se identifica el ingreso de distintas generaciones, el momento de su incorporación daría cuenta de circunstancias y momentos de construcción diferente del periodo de crecimiento sin regulación; cuando la lectura se enfoca por sectores se pueden identificar distintos procesos de acompañamiento e inicio de trayectorias de docencia. Al abordar estos niveles se avanza en identificar los rasgos de la dinámica de composición de las distintas comunidades de profesores, con énfasis particular en el profesor contratado por asignatura.

A nivel nacional los 69 mil profesores, cifra con la que cierra 1980 recibirán en los siguientes 5 años a 27 mil nuevos docentes, el dato muestra el cambio en la dinámica de crecimiento acelerado de los sexenios anteriores. La incorporación masiva de profesores conformó una comunidad grande que estará en condiciones de recibir un nuevo profesor por cada dos profesores antiguos.

En los siguientes momentos la dinámica de nuevo ingreso de profesores registra que, de 1985 a 1990 ingresaron 9 mil nuevos docentes, en el siguiente ciclo de 1990-1995 llegaron paulatinamente 27 mil nuevos profesores, futuros compañeros de los 105 mil que ya poblaban la universidad.

La dinámica de ingreso de nuevos profesores en este segundo momento 1985-2006 es distinta a la registrada en el periodo anterior, donde se observa una admisión al establecimiento que rebasaba el número de profesores existentes. Al respecto, el estudio sobre los académicos, plantea que precisamente el ingreso del segundo grupo de generaciones se da en condiciones distintas en la restricción y con otros mecanismos, las universidades emprendieron el diseño y operación de políticas de ingreso como un mecanismo de su propio proceso de fortalecimiento académico, sin embargo, como reconocen los autores del estudio, la mayoría de profesores había ingresado y con ello las estrategias para su formación tendrían que ser también parte del proyecto de fortalecimiento. (Gil, *et al.* 1994)

La dinámica de ingreso de profesores por sector tiene cada una su dinámica, el caso del sector de profesores de asignatura registra 52 mil al cierre de 1980, se tiene que cada uno de los 16 mil profesores de nuevo ingreso en 1985 será recibido por al menos 3.2 compañeros al momento de su incorporación.

El dato de cuantos profesores reciben en promedio a los docentes de las nuevas generaciones es un cálculo de aproximación en virtud del cambio en el número de profesores que ingresa anualmente, en todo caso, el dato muestra momento a momento la suma de nuevas generaciones que se incorporan al desempeño de una práctica social que sus antecesores han emprendido, que prefigura rasgos de un acontecer que se gesta de manera apresurada, por los tiempos tan breves de conformación de estos numerosos núcleos de profesores.

Las condiciones de ingreso de las generaciones de profesores de asignatura incorporadas en la década de 1980, no tienen mucho cambio respecto a la década pasada en términos de su escasa regulación, de cierta forma se puede hablar de un ingreso sin restricción, en un entorno de condiciones laborales caracterizadas por la contención salarial y procesos de retabulación.

Una circunstancia diferente impera en el ingreso de nuevos profesores a partir de la década de 1990, donde el tipo de políticas que regula el trabajo del profesor universitario impone mecanismos que acentúa el ingreso diferenciado como resultado de múltiples y no sencillos procesos para concursar la adscripción a la institución.

Tiempos que promueven la evaluación como condición para el acceso de recursos económicos adicionales, noción de evaluación que lo mismo se utiliza como mecanismo de rendición de cuentas, que subyace a criterios para el financiamiento de la educación. (Ibarra, 2003)

Con la singularidad del caso que representó la década de 1980, los últimos cinco años mostró un incremento de 2 000 profesores, para 1995 ingresan poco más de 13 mil profesores de asignatura, una cifra pequeña al compararla con los ciclos de este segundo momento, a partir de ese periodo habrá una población de más de 83 mil profesores que estarán por recibir a 53 mil nuevos docentes hasta el 2006. El sector de profesores de asignatura cierra este ciclo con más de 136 mil profesores sólo en nivel licenciatura, grupos de nuevas generaciones de perfiles diferentes al del catedrático que configuró el espacio de la universidad tradicional.

El crecimiento de la planta de profesores y en particular del profesor de asignatura, sin lugar a duda se vincula a condiciones y factores articulados de manera compleja, que pueden tener múltiples lecturas, desde la mirada del financiamiento a la educación en México, Noriega (2000) asocia la idea del crecimiento del sistema educativo de las últimas décadas que registró un aumento en su cobertura, con la situación paradójica de la reducción de presupuestos asignados a la educación, en opinión de la autora, tal situación logró sostenerse en virtud del costo que recayó en los salarios de los profesores. En este contexto y pese a las lecturas particulares que demandan los distintos niveles educativos, el caso de los profesores de asignatura en la universidad, tiene claras evidencias por cuanto corresponde al marco de remuneración permanentemente restringido.

El entorno de crisis que se enfrentó de manera más o menos continua, generó un escenario de desempleo donde "...el ámbito educativo ofrece siempre una demanda persistente para puestos de profesores, a pesar de los salarios relativamente bajos". (Noriega, 2000: 46)

Circunstancia diferente imperó en el ingreso del profesor de carrera, contratado para un desempeño de tiempo completo en un contexto de topes salariales, con ellos el recurso de la retabulación fue un mecanismo para aminorar el entorno de crisis económica. El crecimiento de este sector registra su menor nivel de crecimiento en el periodo de 1985-1990, que supera de

manera importante en 1995 con un incremento de casi el doble, el cierre de 2006 tiene en esta categoría 68 mil profesores.

La incorporación de nuevos profesores registró las siguientes cifras: de 1980 a 1990, ingresan 18 mil y fueron recibidos por los 17 mil registrados al cierre de 1980, por tanto se da una relación de uno a uno; en los siguientes periodos el crecimiento de este sector registró un total de 32 500, al cierre de 2006 la comunidad de 68 mil profesores de carrera en licenciatura representó el 33 % del total.

El cálculo de profesores que reciben a cada nuevo docente es relevante en la dinámica de acompañamiento de los procesos de ingreso, incorporación y socialización. En este periodo de ingreso regulado los profesores nuevos tienen el referente de sus colegas que ya detentan cierta antigüedad y niveles de experiencia para guiar y orientar el desempeño docente. A esta circunstancia se agrega el componente de la proporción entre profesores nuevos y antiguos, estos últimos invariablemente constituirán mayoría, por ello su capacidad para recibir es mayor, a diferencia del primer periodo donde la proporción se estableció apenas en términos de uno a uno.

Esta mirada del ingreso de profesores en los cinco periodos que abarcan de 1980 a 2006, puede entenderse también desde el planteamiento que realiza Gil (1998:67-68) al identificar tres momentos con distintas generaciones que asumieron la función prioritaria de atender la fuerte demanda de formación "...las primeras generaciones incorporadas en términos de la demanda que detonó el crecimiento, llevó a constituir una comunidad de académicos, habilitada aceleradamente para hacer frente a la expansión de la matrícula, durante un periodo se le reconoció, salarialmente, en términos comparativamente altos por la función de atender la demanda; luego de 1982, los salarios se desploman pero ésta función se sigue en demanda sin variaciones y, al iniciar la última década del siglo, a esa misma generación se le ofrece un programa de diversificación de ingresos, siempre y cuando modifique sustancialmente sus niveles formativos, las actividades centrales a realizar y sus sistemas de comunicación académica. (Gil, 1998:67-68)

En ese sentido, el exhorto a iniciar la carrera de formación tiene en este periodo un peso fundamental en lo que es precisamente la construcción de los perfiles actuales del profesor universitario, procesos de formación asumidos en un entorno de diferencia, porque el apoyo otorgado es uno de los rasgos que precisamente acentúa la diversificación y da definición en aspectos generales al sistema bisectorial.

Otra lectura que emana de las cifras del cuadro 12, se elabora en términos de la proporción de profesores concentrados en el D. F. respecto al total nacional, la dinámica de desconcentrar los servicios de este nivel educativo es evidente como tendencia desde principios de 1970, la cantidad de profesores disminuye su proporción al pasar de un 54 % a un 48 % entre 1969-1976, este rasgo es definitorio de los siguientes periodos hasta el 2006 que concentra esta entidad sólo el 22 % de la planta docente en licenciatura respecto al nivel nacional.

En este periodo, la proporción de profesores de la UNAM respecto de la planta docente registrada en el D. F. muestra también un descenso gradual al pasar de un 48 % a un 41 % entre 1985 y el año 2000, en el 2006 la UNAM concentra el 39 % del profesorado de esta entidad.

En el siguiente apartado se elabora una lectura de la dinámica de ingreso de profesores a nivel de dos casos particulares: la UNAM y la FCA. Su objetivo es lograr otro nivel de análisis al colocar el ingreso de profesores a la facultad en el plano específico de la implicación del entorno de restricción. El caso de la FCA mostrará precisamente la dinámica de interrelación de las generaciones de profesores.

El ingreso de profesores en la UNAM y la Facultad de Contaduría y Administración

Los datos del cuadro 13 muestran la dinámica de ingreso de los profesores de asignatura a dos entornos institucionales, el análisis de este ritmo de incorporación en el caso de la FCA es relevante, porque resulta un encuadre al trabajo descriptivo del perfil de profesor de asignatura que se presenta en el capítulo IV, al mismo tiempo ofrece la oportunidad para dimensionar la proporción de profesores de nuevo ingreso que llegó a este establecimiento.

El sector de profesores de asignatura en la UNAM registra una disminución importante a partir de 1980 y salvo el incremento en 1995, la disminución será la tendencia que caracterizará este segundo momento. Las cifras indican una disminución total de 2 385, al pasar de 16 054 en 1980 a 13 669 en el 2006. Las cifras muestran parte del proceso de restricción en la universidad nacional, un acotamiento diseñado como estrategia gubernamental para impulsar, al mismo tiempo, la diversificación de modalidades educativas en distintas regiones del país.

Cuadro 13. Personal docente en el nivel superior profesional, en la UNAM y la FCA 1985-2006

<i>Nivel</i>	<i>Año</i>	<i>Total de Profesores</i>	<i>Profesor de Asignatura</i>	<i>%</i>	<i>Incremento de profesor de asignatura</i>	<i>Ingreso anual</i>	<i>Ingreso semestral</i>
UNAM	1985	17 777	15 429	87	-625	-125	-63
	1990	15 936	13 552	85	-1 877	-375	-187
	1995	19 136	15 677	82	2 125	425	213
	2000	19 180	15 572	81	-105	-21	-11
	2006	17 357	13 669	79	-1 903	-317	-159
FCA	1985	888	726	82	49	8.1	4
	1990	902	709	79	-17	-3	-2
	1995	1 333	1 156	87	447	89	45
	2000	1 365	1 233	90	77	13	6
	2006	1 327	1 065	80	-168	-28	-14

Fuente: ANUIES (1989, 1995, 2001 y 2008) *Anuario Estadístico. México*

El caso de la Facultad de Contaduría y Administración muestra como coincidencia un incremento importante al cierre de 1995 semejante al

registrado en la UNAM, en los otros ciclos hay pequeños incrementos y se identifican dos momentos de restricción. El comportamiento de esta dinámica es irregular en el sentido de mostrar: un incremento significativo mayor de 400 profesores, dos incrementos medidos de 49 y 77 y en el otro extremo, se identifican momentos de disminución de profesores, el primero de -17 y otro de -170. Ello configura un patrón inestable de ingreso y egreso de un pequeño sector de profesores de asignatura en la Facultad.

En el 2006 hay un total de 1 065 profesores de asignatura, el incremento en todo el periodo fue de 339 entre 1985 y el 2006. La lectura detallada de estos datos indican una planta de profesores por asignatura estable, cuyo tamaño de su estructura fue definida desde principios de 1980 en los tiempos de mayor crecimiento, los siguientes ciclos no representaron alteraciones importantes en lo que implica la dinámica de incorporación anual y semestral de nuevos profesores.

Respecto al dato de pérdida de puestos en la enseñanza, estaría indicando cierto proceso de oscilación de profesores que ingresan y egresan, fundamentalmente como resultado de las condiciones de carga académica que la institución les ofrece en cada periodo, situación que regula en definitiva la movilidad de este tipo de profesores. Una movilidad que tiene en las condiciones laborales su punto de origen.

La dinámica de encuentro de dos sectores de profesores se analiza de manera significativa en el momento de mayor incorporación, cuando 89 nuevos profesores ingresaron anualmente a compartir las aulas con los 700 profesores que ya formaban parte de la Facultad de Contaduría y Administración, la interacción de estas dos poblaciones en las proporciones indicadas, muestra un profesor nuevo incorporado al rol docente que tendrá como compañeros en la enseñanza, a un numeroso grupo de profesores con trayectoria, muchos de los cuales con seguridad compartió las aulas desde su condición de estudiante.

En este segundo periodo (1980-2006) la lectura de la conformación de generaciones de profesores de asignatura, en el espacio que ofrecen las cifras de la Facultad de Contaduría y Administración, nos lleva a recuperar los siguientes aspectos:

1. La Facultad delimitó su estructura, tamaño y capacidad para impartir la enseñanza desde el crecimiento que registró en 1980, por lo tanto, los profesores que ingresaron de 1970 a 1980 constituyeron las primeras generaciones socializadas en el marco del modelo de enseñanza del catedrático. El doble vínculo que establecen los profesores de nuevo ingreso, al haberse formado con ellos y tiempo después compartir el espacio del aula como colegas nos lleva a plantear el supuesto de visualizar una misma generación. La dinámica originada por este componente, que ninguna otra generación subsecuente tendrá, es decir un mismo entorno de socialización y un proceso de formación informal⁵⁰ configurado desde el modelo de enseñanza que aporta el catedrático.
2. Esta primera generación, configurada en el marco de los procesos de incorporación y la dinámica del modelo del catedrático, le da rasgos de grupo vulnerable por la precipitación de cambios que le toca vivir en el periodo de crecimiento sin regulación. Sus características dan cuenta de un grupo que resulta de una doble tensión: las expectativas que le impone el entorno del nuevo mercado académico y la exigencia para sumir de manera simultánea la enseñanza y su trabajo profesional.
3. Una segunda generación de profesores de asignatura se da a partir de 1980, la relación entre el catedrático de la universidad tradicional y esta generación estaría mediada por la acción del profesor de asignatura de la primera generación. La distancia entre el modelo de docencia inicial y el gestado en la primera década de conformación del sistema de educación superior, propicia una generación intermedia, donde la reconfiguración de la docencia irrumpirá con iniciativas de respuesta a una demanda de la universidad que se moderniza, desde el referente de mejorar la calidad de la educación.

⁵⁰ La noción de formación informal remite al proceso originado de manera natural a partir de la interacción social espontánea, esta modalidad se da sin una mediación pedagógica explícita. Trilla (1987) plantea que la máxima informalidad educativa reside en los sucesos educativos en los cuales no existe la intención por parte del educador.

4. La información de las cifras no es suficiente para establecer el deslinde de más de una generación a partir de 1980, los datos apoyan la hipótesis para pensar una misma generación que tiene un largo periodo, donde con seguridad habrá desarrollado rasgos que parten de:
- a. La recuperación de la parte esencial del desempeño del catedrático y la vinculación entre el desempeño centrado en el campo profesional y un tiempo limitado de dedicación a la enseñanza.
 - b. La dinámica que implica modificar un modelo de enseñanza desde los recursos que ofrece la didáctica y la tecnología de la educación, porque se abre una vertiente que en antaño no tenía presencia significativa y donde el modelo de enseñanza del catedrático ofrece resistencias.
 - c. El planteamiento de concebir a la enseñanza como una profesión que demanda su propio proceso de formación, enfrenta al profesor de nuevo ingreso a la disyuntiva de elegirlo, alternarlo o rechazarlo ante la prioridad que impone la formación y actualización disciplinaria.
 - d. La enseñanza ahora se construye con base en un modelo, que la perfila como una profesión constituida por un doble espacio que demanda formación y actualización y que sitúa al profesor en la permanente tarea de construirlo, cada uno de manera particular en función de la prioridad que le otorgue a uno y otro ámbito.
 - e. De este modo la docencia por asignatura se erige en profesión, una profesión fragmentada precisamente en la disyuntiva que implica articular dos campos disciplinarios, mediados por el desempeño de la profesión.

El contenido de estos aspectos tendrá mayor sentido en el marco del análisis de las acciones de formación de profesores del siguiente apartado.

2.6 Las políticas de evaluación y el financiamiento. Mecanismos para legitimar la docencia diferenciada.

En la parte final del apartado anterior se proponen un conjunto de ideas que habrán de recuperarse a partir del contenido de las acciones gubernamentales de formación de profesores, impulsadas en este segundo momento, con esto se completa el contenido de una lectura que ayuda a entender la reconfiguración de la docencia en el sector de profesores de asignatura, a partir de la articulación de dos políticas educativas.

Al cierre de la década de 1970 se emprendieron acciones para avanzar en la construcción del sistema de educación superior, la creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior cuyo propósito central fue articular y dar elementos de carácter nacional, regional, estatal e institucional para intervenir y garantizar la planeación del desarrollo de la educación superior en nuestro país.

La parte operativa del sistema quedó a cargo de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, sus primeras acciones fueron la formación de especialistas en la materia y la creación o fortalecimiento de las unidades de planeación en cada universidad. Estas acciones constituyeron las primeras medidas tendientes a realizar un trabajo desde la perspectiva de la planeación, la intención fue impulsarla para darle un carácter de actividad permanente en la dirección de las instituciones de educación superior.

Los esfuerzos emprendidos para mejorar el desempeño docente a partir de la década de 1970, resultaron insuficientes en el cumplimiento de su cometido, tal situación se evidenció en el Diagnóstico General Sobre la Docencia⁵¹ realizado a mediados de 1980, el informe destaca entre otros aspectos que: se carece de un sistema de información sistematizada que permita conocer y acumular la diversidad de experiencias generadas; en el marco del énfasis que empieza a darse a la evaluación se reconoce que no hay mecanismos para realizar la evaluación a nivel institucional, punto de partida

⁵¹ Cfr. Arredondo (1989:19-20)

para conocer el estado y decidir los rumbos del trabajo docente en cada universidad.

La calidad de la enseñanza fue una temática central en el diagnóstico, de este modo se da continuidad a la estrategia de depositar en el trabajo docente la responsabilidad del cambio en este nivel educativo.

Pese a las acciones emprendidas se reconoce, a mediados de 1980, que los resultados obtenidos fueron insuficientes, esta circunstancia aunada a la creciente demanda de educación superior y a la necesidad reiterada de elevar su calidad, lleva a la creación del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. La particularidad de esta iniciativa fue articular la planeación con el funcionamiento general del sistema educativo, derivándose la tendencia a supeditar la asignación del presupuesto a las instituciones, en función de lo planeado y los resultados programados.

Para 1989 se establecen en el marco de este Programa Integral, los Mecanismos de Colaboración en Materia de Formación de Personal Docente,⁵² cuya propuesta central fue la constitución de redes de comunicación y apoyo entre las instituciones de educación superior en materia de formación. El objetivo general de dicha propuesta fue propiciar la colaboración entre las universidades y estructurar acciones conjuntas en esta materia.

Los resultados esperados se centraban en los siguientes rubros: con una visión prospectiva de mediano plazo, se planteaba la cantidad de personal académico requerido para los próximos 5 años, se definen los perfiles necesarios y deseados de acuerdo con el tipo de personal que requería cada modelo de organización de las instituciones de educación superior; se contempla impulsar la formación de un número creciente de personal docente para las universidades a través de acciones de colaboración interinstitucional; estimular el intercambio de información sobre experiencias, programas, investigaciones, recursos y necesidades con la idea de tener una evaluación; desarrollar, formalizar o promover entre las instituciones el establecimiento de

⁵² *Mecanismos de Colaboración en Materia de Formación de Personal Docente*, Revista de Educación Superior. ANUIES. México, 1989 pp117-125

redes de comunicación y apoyo en materia de formación, esta idea partió del intento de potenciar la capacidad de cada institución a partir de establecer los mecanismos de concertación y colaboración entre las mismas.

En las finalidades y líneas de acción de la política educativa no se observan cambios significativos, el discurso se centra de nueva cuenta en la búsqueda para alcanzar la calidad académica y se decide que las acciones a emprender deben partir de procesos de evaluación que le den sustento a la acción objetiva y planificada.

En la década de 1990 se instrumentan los Programas Nacionales tendientes a Mejorar las Funciones de la Educación Superior,⁵³ su estructura lo constituyen siete programas nacionales enfocados a áreas prioritarias de la educación superior:

1. Superación académica y formación de personal académico
2. Mejoramiento del posgrado.
3. Mejoramiento de la investigación.
4. Difusión de la cultura y extensión de los servicios.
5. Apoyo al bachillerato y a los niveles previos
6. Mejoramiento de la educación continua.
7. Mejoramiento de la administración.

La meta del Programa Nacional de Superación Académica y Formación de Personal Académico⁵⁴ fue elevar la calidad académica y estableció que la evaluación debía ser el mecanismo a través del cual debían precisarse los avances, logros y revalorización de los problemas educativos. De este modo la evaluación proporcionaría elementos para articular los esfuerzos necesarios que hicieran posible tener una educación de calidad basada en la excelencia.

⁵³ *Programas Nacionales para el Mejoramiento de las Funciones de la Educación Superior*, Revista de Educación Superior. ANUIES. México, 1990. pp. 50-59 en el documento se pueden consultar los lineamientos generales establecidos por la Secretaría General de la ANUIES para desarrollar las actividades de cada programa, así como los propósitos generales y las líneas de acción de cada uno de ellos.

⁵⁴ *Programa Nacional de Superación Académica y Formación de Personal Académico*, Revista de Educación Superior, ANUIES, México, 1990 pp. 105-120

La función docente fue el eje en torno al cual se desarrolló el programa, en particular se enfatiza "...que la labor central de la docencia es la de formar profesionales y técnicos que sean útiles a la sociedad con sólidos conocimientos teórico-científicos y con una clara conciencia de responsabilidad social y espíritu crítico". En ese sentido, la formación de profesionales para un desempeño eficiente requiere del desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades de los estudiantes y desde aquí se resalta que el trabajo del docente universitario es esencial para el cumplimiento de este cometido"⁵⁵

El Programa Nacional de Superación Académica y Formación de Personal Académico se articula a partir de tres elementos que impactan los resultados generales del proceso de formación profesional: el profesor, el estudiante y los planes de estudio. Estos sirven de base para derivar nueve líneas de acción que dan estructura operativa al programa.

En el apartado de los profesores se hacen las siguientes precisiones:

- Se reconoce que la labor docente carece de un marco laboral y organizativo que le dé definición a la profesión como tal, en tanto que sus funciones no están delimitadas y en cierto sentido tampoco sus derechos. Con esto la posibilidad de evaluar es poco factible, amén de caer en subjetivismos con implicaciones arbitrarias.
- Es frecuente observar que algunas instituciones no tienen establecidas normas y procedimientos institucionales para la contratación, permanencia y promoción del personal académico.
- Si se pretende un cambio en el ejercicio de la docencia hay mucho que debe hacerse para llevar a la práctica la idea de la profesionalización docente, más allá de que ésta sea una posibilidad para un núcleo restringido de docentes como hasta ahora ha sido y una posibilidad instalada en la utopía para la inmensa mayoría del profesorado universitario.

⁵⁵ Programa Nacional de Superación Académica y Formación de Personal Académico (1990: 105)

- Si bien la improvisación en el acto de enseñar es un serio problema, éste hay que abordarlo en términos de que tal situación es un evento provocado por las mismas condiciones en que se decide impartir el servicio.⁵⁶

Respecto al propósito de impulsar un programa de profesionalización de la docencia, el documento reconoce que sin intervención en materia de regulación laboral, las acciones pueden quedar sin posibilidad de concretarse porque "... el eje del mismo se sustenta en ciertas condiciones económicas-laborales que son la base para la realización de una actividad eminentemente de tipo social" (Programa Nacional de Superación Académica y Formación de Personal Académico, 1990:107)

La línea de profesionalización de la docencia diseñada en el marco de los programas nacionales, tuvo el propósito de atender la profesionalización de un sector del profesorado constituido por la población de profesores de carrera que en 1994 alcanza la cifra de 43 mil profesores a nivel nacional; de los cuales 13 mil estarían concentrados en D. F. y poco más de 3 mil estarían adscritos a la UNAM.

Rodríguez (2000a) reconoce efectivamente la continuidad en los últimos sexenios, de una vertiente en las políticas educativas para apoyar de manera prioritaria el mejoramiento del desempeño académico del profesorado. Un énfasis común es la atención y apoyo a la figura de profesor de tiempo completo, como el actor que tendría la responsabilidad de la docencia en educación superior.

Las cifras que se analizan más adelante de profesores apoyados en su proceso de profesionalización, se podrán considerar desde este sector de profesores, que en el mismo año alcanza los siguientes porcentajes respecto al total de docentes: a nivel nacional los profesores de tiempo completo son el 35 %, en el D. F. constituyen el 32 %, la UNAM tiene un 17 % de profesores de carrera.

⁵⁶ Programa Nacional de Superación Académica y Formación de Personal Académico (1990:106-107)

El otorgamiento de becas, aplicación de apoyos y estímulos, constituye un espacio que aplica de manera restringida a pequeños núcleos de profesores, aquellos que son prioridad en el marco de los programas de mejora institucional. Por su parte, el planteamiento para considerar las necesidades de profesionalización del sector de profesores de asignatura, tienen que partir de modificar la normatividad que regula sus condiciones laborales. Los apoyos de becas y el otorgamiento de estímulos a este sector, tienen que ser un componente central de los programas nacionales a fin de apoyar efectivamente la mejora de la educación superior.

A continuación se recuperan las principales acciones emprendidas en materia de formación, los programas referidos han sido objeto de atenciones especiales. La información se organiza desde lo que ha sido la estrategia de distribución de subsidios orientados al apoyo a la docencia, un rubro que según Rodríguez (2002:142) constituye un renglón importante en torno a los mecanismos de financiamiento, el autor destaca la diversidad de apoyos que hay en la actualidad y reconoce una amplia y diversa infraestructura erigida en los últimos años para regular precisamente el otorgamiento de recursos adicionales para esta función. El cuadro 14 recupera los programas que tienen mayor atención en los informes gubernamentales, circunstancia derivada de los montos de recursos asignados.

**Cuadro 14. Programas de apoyo a la docencia y fortalecimiento académico
1990-2000**

<i>No.</i>	<i>Fondos y programas</i>
1	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
2	Programa Nacional de Superación del Personal
3	Programa de Mejoramiento del Profesorado
4	Fondos para impulsar la participación en proyectos de vinculación con cuerpos académicos de instituciones de alta calidad en México y el extranjero
5	Recursos y apoyos individuales para el desarrollo de trabajos académicos,
6	Fomento a "Posgrados Especiales"

El Fondo para la Modernización de la Educación Superior se crea en 1990, forma parte de las estrategias de la ANUIES para el mejoramiento de la educación superior entre los programas destaca el de Superación Académica.

En 1991 El Consejo Nacional de Planeación de la Educación Superior, publicó "Prioridades y compromisos para la educación superior en México 1991-1994", en él se confirman entre otras estrategias de desarrollo, las de formación de profesores y actualización de la infraestructura académica.

- En la 1ra. Etapa se distribuyeron 1400 millones (1991-1994)
- En la segunda 4 574 millones (1995 al 2000)

En el 2001 se crea el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES

En 1993 se crea el Programa Nacional de Superación del Personal Académico que otorga becas de posgrado a profesores de carrera en ejercicio. El programa constituye una modalidad para mejorar el desempeño académico, basado en la evaluación y el apoyo individual e institucional para continuar su proceso de formación en estudios de posgrado.

- De 1994 a 2000 otorgó un total de 2196 becas
- En 2000 el programa reporta el 50 % de eficiencia de graduados

En 1996 se crea el Programa de Mejoramiento del Profesorado, inicia sus actividades con una asignación de 150 millones de pesos. Este programa tiene el propósito de impulsar la consolidación de cuerpos académicos de alto nivel, mediante dos tipos de apoyo: por un lado, otorgar becas de posgrado para profesores de carrera y por otro, a través de la creación de nuevas plazas de tiempo completo para docentes con posgrado.

- En el rubro de Becas para realizar estudios de alta calidad, se tiene que en el periodo de 1997 al 2000 se otorgaron 3044 becas (2 220 nacionales y 824 en el extranjero) de los cuales se tienen 899 graduados (20 de especialidad, 516 de maestría, 363 de doctorado). El nivel de eficiencia terminal es apenas del 30 %.

- El otorgamiento de 3 044 becas PROMEP otorgadas a profesores de carrera, representa el 5 % de este sector de profesores registrado en 2000.
- Para la contratación de profesores de tiempo completo con posgrado se crearon 5441 nuevas plazas.

De 1997 a 1999 la Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica apoyó a profesores de asignatura que contaran con una carta de compromiso de su institución para contratarlos de tiempo completo al término de sus estudios. Aproximadamente el 13 % de las becas fueron concedidas bajo ese rubro.

- El dato resulta muy significativo en el entorno donde el profesor de asignatura suele estar excluido de este tipo de programas. El breve periodo en que funcionó y el bajo porcentaje de profesores atendidos es indicativo de ello.
- Aún y cuando no se dispone del total de profesores beneficiados, el porcentaje a la luz de los 105 mil profesores de asignatura registrados en el 2000 representa una proporción mínima, cuando los profesores de carrera registrados en la misma fecha llegaban a los 58 mil.

Recursos y apoyos individuales para el desarrollo de trabajos académicos, de 1997-2000 se otorgaron a más de 7000 profesores apoyos individuales para el desempeño de su trabajo.

Fondos para impulsar la participación en proyectos de vinculación con cuerpos académicos de instituciones de alta calidad en México y el extranjero, de 1997-2000 se apoyó a más de 140 proyectos que implicaron vinculación académica entre universidades.

Fomento a “Posgrados Especiales” expresamente diseñados para atender a la formación de académicos de las instituciones de educación superior. Hasta julio del 2000 se registraron 44 de estos programas. Son programas que cumplen con las disposiciones emitidas por la Subsecretaria de

Educación Superior e Investigación Científica y son evaluados por el Comité Académico del PROMEP, al ser aprobados se inscriben en el Registro de de Programas Especiales de Posgrado para la Formación de Profesores de Educación Superior. Una vez incorporados a este programa reciben de la SEP el apoyo financiero necesario para la operación, que es adicional a las erogaciones cubiertas por las instituciones de educación superior y otras fuentes.

2.6.1 La formación en el contexto de las instituciones de educación superior

Sin formar parte de las cifras que reporta el gobierno como resultados y metas logradas en materia de formación docente, existe otra estrategia de trabajo desarrollada cotidianamente en la particularidad de cada institución, tiene una amplia cobertura porque se extiende de manera significativa en una buena parte de las instituciones de educación superior. A este espacio de formación suelen acudir fundamentalmente profesores de asignatura, que habitualmente no tienen acceso a la mayoría de los fondos de becas arriba señalados.⁵⁷

El desarrollo de trabajos en este ámbito de la formación, deriva del esfuerzo realizado en el primer momento de 1970-1980, donde se creó una infraestructura organizacional y preparó un cuerpo de especialistas que pronto estuvo en capacidad de atender las necesidades de capacitación en distintos entornos institucionales. Ha constituido una vertiente que precisamente posibilitó la continuidad de las acciones iniciales implementadas por el Programa Nacional de Formación de Profesores con cursos para logra una acercamiento a la didáctica.

Las actividades se orientaron inicialmente a la capacitación, actualización y especialización en el ámbito pedagógico, también se ensayaron propuestas desde metodologías como la de grupo operativo para acercarse a

⁵⁷ En el trabajo de Chávez (2003) se pudo consultar tres experiencias de esta modalidad de formación en el contexto de la universidad privada, la investigación contiene el estudio comparativo de tres universidades representativas de la educación privada en México.

comprender la parte de construcción de vínculos que genera y, que en más de un sentido sostiene a la enseñanza. (Remedi y Ornelas, 1993)

Conforme la formación tuvo una mayor presencia en la educación superior, esta actividad se incorporó al conjunto de mecanismos de regulación de las condiciones laborales del profesor. De este modo, se tiene que la participación en los espacios de formación, se erigió en condición para ingresar a la institución, en la actualidad esta capacitación forma parte del proceso de incorporación e inducción del nuevo profesor. A través de ella se le da a conocer el proyecto institucional y al mismo tiempo se le instruye respecto de las estrategias de enseñanza aprendizaje requeridas por el modelo educativo.

En otros casos el trabajo de formación docente es condición para continuar laborando en la institución, la evaluación de desempeño docente suele ser un mecanismo que determina a que curso debe asistir el profesor, como requisito para continuar en el establecimiento. El tipo de promociones que puede haber en algunos estatutos suelen incluir criterios de participación en espacios de formación, de este modo el ascenso escalafonario considera la trayectoria de formación que el profesor haya logrado.

La formación docente instrumentada de esta manera ha generado una cultura particular derivada de estos mecanismos, las respuestas desafortunadamente no siempre se corresponden con sus propósitos originales, sobre todo los espacios de capacitación que suelen ser actividades donde las estrategias institucionales operan desde el supuesto de atender las necesidades del profesor. En esta tónica de construcción, la carrera docente tiene condicionantes que la perfilan desde el currículo formal, a través de éste, “se pretende imponer estilos de trabajo y pautas de comunicación que indican a los individuos, la manera en que han de razonar y actuar en sus relaciones vinculadas con el modelo del ejercicio docente”. (Remedi y Ornelas 1993:33)

La formación para el profesor universitario desde la caracterización gubernamental tiene un carácter remedial, su estrategia implica un acto de

intervención⁵⁸ que convoca al profesor universitario a una participación delimitada desde visiones exógenas que le instan a un actuar como objeto de esta intervención.

El recuento de actividades realizadas en materia de formación docente, desde esta vertiente de trabajo institucional, muestra un ámbito que tiene antecedentes y cierta presencia en la universidad tradicional, sin embargo, adquiere un lugar relevante en el discurso y la agenda de la educación superior a partir de 1970 con la intención de transitar a la universidad moderna, tiempo después, se promueve a partir de la tesis de mejorar la calidad de la educación superior, a través del trabajo que puede realizar un profesor bien preparado. El planteamiento formulado a partir de la relación entre formación de profesores y calidad educativa presente en el discurso gubernamental, propició del desarrollo de políticas institucionales diversas, que ha constituido un eje en la reorganización de trabajo docente de la universidad en las últimas décadas.

Esta formación, enclavada en el seno de las instituciones de educación superior ha sido lugar de trabajo cotidiano de los profesores de asignatura que, a través de él, encuentran un espacio estructurado de contenidos y metodologías propios de la capacitación y es al mismo tiempo, un lugar donde se dan las posibilidades para incursionar a las dimensiones de la formación informal, porque abre pequeñas hendiduras para transitar a la recuperación de los intereses del profesor.

La formación informal es para el profesor, la oportunidad de encontrar pistas de su identidad, configurada desde su hacer cotidiano y vislumbrar una tarea de formación con la exigencia de re-conocerse y conocer su trabajo particular. Para Remedi y Ornelas (1993) es fundamental pensar la tarea de formación ligada a la práctica indagativa, que posibilite reiniciar diálogos

⁵⁸ El informe del 2do. Estado del conocimiento del COMIE refiere que el campo de la formación de profesores universitarios, en sus distintos programas y estrategias institucionales tiene como rasgo, constituir una tarea de intervención por la forma en que autoridades y especialistas irrumpen en el campo de la formación del profesor y dejan a éste al margen de cualquier posibilidad de elección. (Espinoza, 2005)

suprimidos y re-encontrarse en una realidad particular, compleja y contradictoria.

La formación docente en su ámbito construcción particular se sitúa propiamente en el espacio de la subjetividad del profesor, lugar donde fluyen los contenidos para dar sentido al cometido que cada quién asume desde lo que es y puede hacer.⁵⁹ Porque en la enseñanza, la persona del profesor es el elemento constitutivo que posibilita la transmisión del saber.

Este lugar como refiere Abraham (1987) es el mundo íntimo del enseñante, en él se tiene posibilidad de estructurar y poner en coincidencia el hacer cotidiano con los referentes teóricos y metodológicos que dan distintos sentidos para: alimentar el significado gratificante del trabajo docente, ayudar a entender las circunstancias de malestar que puede ocasionar este tipo de desempeño, abrir intersticios para indagar nuevos rumbos cuando la sensación de atrapamiento invade, buscar niveles de claridad para entender los estados de inestabilidad y frustración que origina la práctica prolongada de la enseñanza, por mencionar algunos estados propios del mundo sensible y complejo de quien se dedica a la enseñanza.

Los procesos de formación docente tienen un lugar preponderante en la construcción de las trayectorias académicas del profesor de asignatura, el análisis de las modalidades en que se han asumido, es una vertiente abierta a su estudio, el cumplimiento de los objetivos institucionales en materia de formación, constituye también otra temática de lectura pendiente.

⁵⁹ Ramírez y Anzaldúa (2005:2) refieren la noción desde el marco de lo que implica que el sujeto es sujeto de la subjetividad, es soporte y constitución de la subjetividad. De una subjetividad que se construye por un proceso de subjetivación que es social (transubjetivo) y que es posible a partir de las interrelaciones de los sujetos.

Cap. III La Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM: Historia de un proyecto académico

El presente capítulo tiene como propósito realizar un breve recuento histórico de la Facultad de Contaduría y Administración para colocarla en dimensión actual de la entidad, donde se realizó el estudio de caso de esta investigación.

Como se ha referido antes, una razón de peso en la elección de esta facultad es destacarla como una de las entidades de la UNAM que con frecuencia se coloca entre las que brinda atención al mayor número de estudiantes. El trabajo que desempeña su comunidad docente resulta singular, al atender una proporción de 10 estudiantes por profesor, situación que contrasta con otras facultades con cifras cercanas en la matrícula y sin embargo, se colocan dos puntos menos en la proporción de atención a estudiantes (ver cuadro 21). Estos aspectos son algunos de los criterios que determinaron la elección de esta facultad para el trabajo de campo, donde la FCA es el contexto desde el cual se recupera la trayectoria del profesor de asignatura, un devenir de carácter histórico-académico que aporta elementos significativos para entender el proceso de conformación de los distintos grupos que integran esta numerosa comunidad de profesores contratados por horas.

Un primer apartado contiene los ejes del proyecto académico de la facultad organizados desde el cometido de las funciones sustantivas, se hace un recuento de las acciones más relevantes emprendidas en capacitación y formación docente, por considerarse un elemento constitutivo de la construcción de la enseñanza universitaria; el siguiente apartado da cuenta del marco laboral que regula el desempeño del profesor de asignatura en el entorno de la UNAM, se presentan las condiciones laborales estipuladas en el Estatuto del Personal Académico que contempla al profesor de asignatura como uno de los sectores de profesionistas dedicados al trabajo académico; el capítulo cierra con un análisis de la

relación educativa, a partir de los componentes que implica la convergencia matrícula-campo disciplinario, la primera desde el sentido que tiene para la FCA ser parte de las facultades que registran mayor matrícula, el segundo relacionado con las particularidades de este núcleo de disciplinas caracterizadas en el ámbito de ciencias aplicadas. La lectura de esta convergencia delinea el espacio donde asume su trabajo el profesor de asignatura, y demarca las condiciones de la relación educativa que implica la enseñanza que imparte.

3.1 Los ejes del proyecto académico de la Facultad de Contaduría y Administración en la UNAM

El proyecto académico⁶⁰ en la facultad ha tenido los rasgos particulares propios de su naturaleza, en él convergen las distintas funciones sustantivas en un espacio permanente de construcción, no obstante la formación de profesionistas ha sido su tarea principal derivada en buena medida de la demanda de profesionistas requeridos en proporciones importantes, tanto por el sector público como por el privado en las últimas seis décadas.

En los siguientes apartados se pone atención a cinco ejes, que sin ser los únicos, se consideran sustantivos en el marco del complejo proceso de conformación de la actual planta de profesores y de su esfuerzo para generar el tipo de trabajo académico con los rasgos que hoy le caracteriza.

3.1.1 Los planes de estudio: un testimonio de la trayectoria del proyecto académico.

La Facultad de Contaduría y Administración es una facultad reciente, joven si se le compara con otras de larga tradición cuyo origen se remonta a los umbrales de la universidad en nuestro país, como es el caso de Derecho y

⁶⁰ Proyecto académico hace referencia al conjunto de componentes implicados en el desarrollo de una propuesta curricular institucional, el plan de estudios es el componente desde el cual se articula el núcleo del trabajo académico donde convergen las funciones sustantivas, docencia e investigación. La tipificación de las instituciones de educación superior en nuestro país, se sustenta precisamente en el peso atribuido a cada una de las dos funciones sustantivas de la universidad moderna: la transmisión del conocimiento y la generación de mismo.

Medicina. En 1929 se estableció la Facultad de Comercio y Administración⁶¹ en el marco de la creación de la Ley Orgánica de la UNAM,⁶² esta circunstancia marcó el inicio de una larga trayectoria de generaciones que articularon sus esfuerzos, al propósito de construir un sólido proyecto académico en estos campos disciplinarios.

El quehacer académico en la historia de la Facultad ha estado y continúa estrechamente enlazado a las necesidades de una sociedad, inmersa en complejas circunstancias económicas, políticas y sociales y ante un Estado empleador, volcado en la tarea de construir una infraestructura para dar cumplimiento a la encomienda de la administración pública.

En 1973 adopta su nombre actual de Facultad de Contaduría y Administración aprobado por el H. Consejo Universitario, en este entorno se aprueban las carreras con los nombres que actualmente tienen: Licenciatura en Contaduría y la Licenciatura en Administración, la licenciatura de Informática se constituye en 1985.

Las particularidades del desarrollo académico en la Facultad son múltiples, una constante que le caracteriza ha sido la atención esmerada para mejorar los planes de estudio que regulan los procesos de formación estudiantil, los registros dan cuenta de al menos 12 versiones de planes de estudio, en un periodo de poco más de cinco décadas. (Adam *et.all.* 2007:33-39)

Una retrospectiva muestra que La licenciatura de contaduría tiene antecedentes en la carrera de contador público (1972), la carrera de tenedor de libros (1947), se implantan diferentes planes de estudios para las carreras de contador público y auditor y contador público y actuario (1941), se establece la carrera de contador público y auditor (1938).

⁶¹ Adam, A. Alfredo, et. all. (2007: 31,96). El autor refiere que en 1935 la Facultad cambia su nombre por Escuela Nacional de Comercio y Administración y para 1965 eleva su rango a Facultad.

⁶² Diario Oficial de la Federación 26 Julio 1929, citado en Mendieta (1983:46). La autora refiere que al crearse la Ley Orgánica de la UNAM quedó establecida la autonomía jurídica de la Facultad de Comercio y Administración, misma que se forma de: la Escuela Superior de Comercio y Administración y la Escuela Superior de Administración Pública.

- La Licenciatura de Administración tiene como antecedentes la carrera de Administrador de Empresas (1957).
- La licenciatura en Informática se crea en 1985.

En la última década, la acreditación es un mecanismo habitual en la revisión de los programas académicos por consejos disciplinarios, la FCA ha sido parte de esta dinámica, en 2001 obtuvo su primera certificación; para el 2006 el Consejo de Acreditación en Enseñanza de la Contaduría y la Administración ratifica el proceso para el ciclo 2006-2011 en sus tres licenciaturas, cabe señalar que dicho proceso valida la calidad académica de los programas que imparten las instituciones educativas por cinco años (Adam, *et.all.* 2007:37).

Para la Facultad, al interés de la revisión curricular subyace una inquietud permanente para adecuarlos a las exigencias del dinámico mercado laboral, su capacidad de vinculación con el entorno social y productivo ha sido determinante en la configuración de su historia porque buena parte de su profesorado por tradición proviene de ámbitos destacados del entorno institucional público y privado y por la importancia que representa este entorno al ser el mercado que da cabida a las generaciones que año con año egresan de ella.

Mendieta (1983)⁶³ documenta ampliamente esta situación en un apartado, en el cual refiere la lista de destacados funcionarios y profesionistas que acudían a la Facultad para desempeñarse como profesores en las distintas áreas de su especialización. Los planes de estudio tuvieron en este equipo de expertos las propuestas más puntuales y pertinentes para su diseño, el dato es relevante en virtud de la estrecha vinculación de la universidad con el entorno social.⁶⁴

⁶³ Mendieta (1983) En la obra *Historia de la Facultad de Contaduría y Administración* la autora recupera de manera amplia testimonios para documentar los distintos momentos de la histórica de la Facultad.

⁶⁴ La Facultad de Contaduría y Administración 76 años en la UNAM (2005) UNAM, México. El documento dedica un apartado a la historia de la Facultad en materia de planes de estudio.

Estos aspectos muestran una FCA que a lo largo de su trayectoria ha construido un amplio vínculo con el sector productivo y de servicios, esta circunstancia adquiere relevancia en el marco del énfasis que desde la política educativa se realiza en los últimos tiempos, para lograr una educación superior sensible a los requerimientos y necesidades del entorno nacional.

La búsqueda constante de mejores alternativas de formación, llevó a la comunidad académica de la facultad a diseñar e implementar distintas modalidades a través de las cuales se han ensayado tiempos de estudio en el número de semestres, se ha optado por planes de estudio en la estructura modular y por asignaturas, considerando espacios para un tronco común, con tiempo para asignaturas optativas de áreas terminales con especialidades, etc. A partir de 1972 se incursionó en la modalidad de educación abierta con las licenciaturas de Contaduría y Administración, cuyos planes de estudio se registraron en el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM. (Adam *et.all* 2007:34)

En este marco se gestó paulatinamente un campo multidisciplinario cuyos ejes fueron la contaduría, la administración y la informática, para atender el desafío de un ámbito nacional demandante de profesionistas especializados con conocimientos científicos, humanísticos y, sobre todo con las habilidades técnicas propias de un mercado laboral emergente, que no cede en su exigencia de una permanente revisión y actualización.

A este transitar de cambios en los planes y programas de estudio, se suceden distintos traslados de las instalaciones físicas donde se ha realizado el trabajo académico, hasta llegar a su actual espacio en Ciudad Universitaria.

La ubicación física de la Facultad en lo distintos lugares, ha sido impulsada por la inquietud de instalarse en las condiciones cada vez más favorables para el desarrollo de su proyecto. En este sentido, quedan registrados distintos cambios realizados antes de ocupar el actual sitio en el Circuito Exterior de Ciudad Universitaria a partir de 1969, cuatro años antes (1964) se ubica en el ala de humanidades del Campus Universitario; en 1954 la

Facultad inicia actividades en la Escuela Nacional de Economía; en 1939 se traslada al edificio No. 51 de Bolívar; en 1934 se cambia al Local No. 81 de San Ildefonso y deja el edificio de Licenciado de Verdad No. 2. Mendieta (1983:207)

3.1.2 La investigación, el posgrado y la difusión: tres ejes del fortalecimiento académico de la FCA

El proceso de consolidación académica lograda a través de la docencia se vincula a otras acciones y a partir de 1957 la facultad abre el espacio para la divulgación de temas relevantes en sus campos disciplinarios con la creación de la primera revista *Contabilidad-Administración*, para 1985 otros esfuerzos editoriales se realizaron con las revistas *Consultorio Fiscal* y *Emprendedores*, en 1993 se retoma la primera publicación ahora con el nombre de *Contaduría y Administración*. Esta publicación para el 2005 tras ser evaluada se reconoce e incorpora a la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España, Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades, también fue aceptada en el Catálogo Latindex (Sistema regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España, Portugal). Memoria (2005:87)

Del mismo modo que las publicaciones periódicas la publicación de libros ha sido también una línea importante de producción editorial para el apoyo a la docencia.

En 1965 la facultad amplía su oferta educativa a nivel de posgrado con la creación de la División de Estudios Superiores, este hecho le lleva a obtener el rango de Facultad aprobado por el H. Consejo Universitario con lo cual inicia la formación en estudios de Maestría, en dos áreas específicas: Administración y Administración de la Atención Médica y de Hospitales, más tarde en 1977 da un paso fundamental en su fortalecimiento al lograr la autorización para impartir el Programa de Doctorado en Administración, este programa académico logra su consolidación en el 2004 al ser aceptado como Doctorado en Ciencias de la Administración en el Padrón de Excelencia del CONACYT, el registro le

permite a la Facultad reiterar su liderazgo en estas disciplinas a nivel de estudios de posgrado.

Estudios de posgrado e investigación son espacios de trabajo conjunto para la generación del conocimiento especializado propio de este nivel educativo. La FCA emprende su primera investigación en 1971 con el estudio: *El perfil del consumidor en México*, realizada en el Centro de Investigación, para 1974 un grupo de profesores impulsan formalmente las actividades de investigación; en 1993 se cambia la estructura del Centro para crear la División de Investigación, con la finalidad de impulsar esta tarea entre los académicos para: generar conocimiento en los campos disciplinarios y contribuir a resolver la problemática social del país, con ello se logra la articulación entre las acciones de investigación y los esfuerzos del programa editorial, a través de la publicación de la Revista Contaduría y Administración.

A esta dinámica académica le corresponde un avance más en cuanto a su equipamiento e infraestructura, al construir en 1985 la Biblioteca más grande de Latinoamérica en la especialidad de temas contables, administrativos e informáticos.

El momento coincide con la ratificación de los tres campos disciplinarios que demarcan las licenciaturas que a la fecha imparte la Facultad. La apertura de una biblioteca de estas dimensiones constituye un aporte esencial para impulsar el fortalecimiento del trabajo académico.

3.1.3 La función de vinculación en la Facultad de Contaduría y Administración

El proceso de transformación de la UNAM en su conjunto es el entorno en el que se inscriben la dinámica de consolidación en la FCA, su proyecto se entiende en esta relación de mutua interactividad y autonomía simultánea que ha favorecido una dinámica generada por la multiplicidad de relaciones del todo con sus partes, en ello, el trabajo de directivos, académicos y estudiantes ha llevado al reconocimiento de miembros de la comunidad por su desempeño

en responsabilidades a nivel nacional e internacional. Una muestra de lo anterior es la destacada dirección asumida en los últimos tiempos por la facultad, tanto en la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración como en la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración.

La Facultad fue promotora de la creación de estas asociaciones, en el caso de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, asociación de ámbito nacional se creó en 1959 como la Asociación de Facultades y Escuelas de Comercio, Contabilidad, y Administración de la República Mexicana y es a partir de 1972 que adopta su actual denominación.

La Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración tiene sus antecedentes en la primera reunión que realizan distintas escuelas, centros y facultades a nivel latinoamericano en 1980, dos años después resuelven su creación; para el 2005 en su asamblea celebrada en la Habana Cuba, la asociación que agrupaba a más de 150 instituciones, reelige por unanimidad en la presidencia a la FCA. (Memoria 2005:88)

La conformación de estos espacios tiene el fin de impulsar actividades como: unificar y elevar el nivel de enseñanza, impulsar la capacitación, propiciar la colaboración para el desarrollo de las instituciones asociadas, servir de centro de consulta y asesoramiento, erigirse en órgano de intercambio y relaciones interinstitucionales, fomentar el intercambio de estudiantes y profesores, etc.

En síntesis, el trabajo de apoyo e intercambio entre las instituciones asociadas muestra un andar conjunto, donde el fortalecimiento logrado se acentúa en los modelos de formación profesional, en la investigación de la contaduría y administración, en la prestación de servicios de consultoría y asesoría y en la divulgación del conocimiento. La pertenencia de la Facultad a estas asociaciones se prolonga por más de 40 y 20 años respectivamente.

En este contexto, en 1976 se crea el Centro de Actualización Profesional en Administración y Contaduría y en 1982 asciende al rango de División de Educación Continua y comienza a ofrecer programas de actualización académica. La creación de un espacio de esta naturaleza no es un hecho que pueda desvincularse de la dinámica de participación de la Facultad, su particular inserción en las asociaciones, antes referidas, ha sido significativo en virtud de la riqueza que aporta el intercambio académico entre las instituciones afiliadas.

3.1.4 La participación del profesor en la edificación del proyecto académico de la FCA.

Hay pleno reconocimiento de la trama de esfuerzos académicos inmersos en la conducción y fortalecimiento de la facultad que ahora se sitúa con la mayor capacidad de cobertura en la UNAM. En este ámbito, el desempeño docente es objeto de una atención especial, la mirada de reconocimiento a su labor es reiterada en actos cuyo significado ha sido un elemento importante en la construcción de la cultura académica y en las distintas etapas del desarrollo del proyecto institucional.

La celebración de los 50 años de la Facultad fue uno de estos momentos memorables al destacar el hacer docente, la celebración se distinguió en la forma de reconocer la labor de distintas generaciones de profesores. En la ceremonia de entrega de distinciones tuvo una mención especial la “Honorable lista de 66 Profesores de la generación de 1929”, con la presencia de este grupo de profesores fundadores de la facultad, se enfatizó su esfuerzo para definir rumbos y erigir proyectos que ahora la sitúan en un lugar destacado en la UNAM.

El discurso del director de la Facultad reitera el enaltecimiento en los siguientes términos “...Es por ello que en esta jornada de tan alta significación para nuestro plantel, precisa distinguir –y así darles su justo valor y su merecido reconocimiento- a todas aquellas acciones, esfuerzos y promociones que en una u otra forma, contribuyeron a que nuestra Facultad sea lo que es y haya adquirido la ingente capacidad de no sólo extender los beneficios de su

función educativa, sino –y esto quizás sea lo más importante- de crear nuevas formas y criterios para la preparación universitaria de los profesionales de la Contaduría y la Administración en sus distintos niveles académicos.”⁶⁵

La construcción académica ha seguido una trayectoria ininterrumpida, las generaciones de destacados profesores continúan y muchos han obtenido diversos reconocimientos en variados ámbitos.

En el contexto de la UNAM, algunos profesores han sido miembros de la Junta de Gobierno, otros han sido reconocidos como: Profesor Emérito, han recibido el Premio Universidad Nacional, el Premio Universidad Nacional para Jóvenes Universitarios y otros más han ingresado al Sistema Nacional de Investigadores

Para el año 2003 y en el campo de la certificación 47 Profesores de tiempo completo de la FCA recibieron su certificación de Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, el dato es relevante porque representó el 21% del total de profesores certificados a nivel nacional.

La recuperación de este tipo de testimonios muestra una dimensión de la trayectoria de esta entidad, que insiste y ha orientado de manera continua sus esfuerzos al propósito de hacer del trabajo académico el núcleo orientador de sus procesos, y con ello cumplir el propósito de formar las futuras generaciones. En esta tarea la figura del profesor está presente con esfuerzos diferenciados de cada una de las generaciones, los profesores fundadores de 1929 y las que paulatinamente se han incorporado en las décadas subsecuentes.

La celebración donde acude el grupo de catedráticos fundadores tiene también la presencia de las generaciones incorporadas a partir de 1970, en el marco del contexto de expansión de la universidad. La mayoría de estos profesores ahora constituyen el sector de profesores de asignatura y se

⁶⁵ Facultad de Contaduría y Administración. Organización Académica 1979. Secretaría de la Rectoría, citado en Mendieta (1983:203-205) Discurso del Director Manuel Resa García, en el cargo de 1973 a 1981.

sitúan en un entorno diferente como responsables de lo que es la práctica docente diversificada. De este modo, en el espacio de celebración se hace coincidir temporalmente a los distintos sujetos que han escrito la historia de esta Facultad.

La importancia de la tarea docente también se reitera en este trabajo a través de la recuperación de este quehacer en la figura de sus protagonistas, ello delimita el objeto de estudio de esta investigación y nos lleva a repensar la historia de la FCA en la particularidad de los rasgos del profesor de asignatura, aquellos con dedicación exclusiva a la docencia, a mirarlos en el marco del trabajo de formación que todos invariablemente han asumido en distintos tiempos y a lo largo de los años de su trayectoria. Este es el cometido del siguiente apartado, elaborar un acercamiento en torno al conjunto de estrategias que desde la UNAM y la FCA se han instrumentado para atender la labor de formación y capacitación del profesor. Un espacio de formas variadas que han logrado el despliegue que concatena recursos personales en los procesos de formación disciplinaria y para la docencia.

3.1.5 Estrategias de capacitación y formación para la docencia en la Facultad de Contaduría y Administración

En la Facultad de Contaduría y Administración, el trabajo académico en la modalidad de la enseñanza ha sido la vertiente de trabajo más importante, los esfuerzos de directivos, académicos y estudiantes han tenido un frente de trabajo común en la docencia. Hay evidencia de esfuerzos múltiples y coordinados que pueden rastrearse en la historia de esta entidad, a manera de ejemplo uno de los exhortos para continuar el fortalecimiento de la docencia, lo expresa en los siguientes términos el Director Carlos Pérez Del Toro en su toma de posesión "...la Facultad de Comercio y Administración ha alcanzado extraordinarias dimensiones con proyección nacional...trabajo logrado a partir del valioso concurso de nuestros maestros y egresados quienes infundieron una alta calidad moral a sus servicios profesionales, aunada al avance de las técnicas contables y administrativas". En la misma gestión se destaca...es innegable que la mayor parte de nosotros los profesores de la Facultad hemos

iniciado nuestras cátedras conociendo posiblemente la materia, pero sin saber cómo enseñarla...”⁶⁶

Otro tipo de acciones destacadas en los informes en materia de formación docente es la participación de 450 alumnos que han pasado por los cursos de pedagogía -primero y segundo nivel- y la disposición para iniciar en breve nuevos cursos. Con ello se enfatiza que se dispone de un material humano mejor preparado para hacerse cargo de cátedras que estarían sin maestro debido al crecimiento mencionado de nuestra población estudiantil.

En este contexto de expansión de la Facultad se logra la aprobación del Consejo Técnico para que el Servicio Social pueda asumirse en la modalidad de profesor adjunto, cumpliendo con el requisito de asistencia a clase y acreditar los cursos de Pedagogía en la División de Estudios Superiores.

La preocupación del desempeño docente se atiende de distintas maneras, en 1976 el Consejo Técnico aprobó la sugerencia de elaborar una encuesta general para saber quiénes y cómo son los maestros, la División de Estudios Superiores diseñará la encuesta estudiando la posibilidad de llevarla a efecto coordinadamente con alguna Dirección especializada de la Universidad. (Mendieta y Carrera 1983:173)

Algunas de las acciones iniciales para atender la necesidad de preparar al profesor en la facultad:

- En 1976 se organiza el Primer Programa de Formación de Profesores para catedráticos de las Escuelas de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración con duración de 18 meses, participaron 20 catedráticos.
- El mismo año ingresa la primera generación⁶⁷ de la Maestría en Administración con formación en investigación y docencia. (Adam, et. all.

⁶⁶ citado en Mendieta (1983)

⁶⁷ La referencia indica 1975 como el año de la creación y registro de la Maestría en Administración con Formación en Investigación y Docencia. Cabe señalar la escasez de documentos que recuperen y documenten la dinámica de los procesos de este tipo de experiencias académicas, la información detallada fue obtenida de entrevista a un experto con vinculación cercana al desarrollo del propio programa.

2007:79). El programa académico con duración de 300 hrs., constituyó uno de los espacios de formación de mayor relevancia para su tiempo y para la facultad, en virtud de ser uno de los programas pioneros en su categoría al ofrecer un espacio de formación multidisciplinario. El trabajo fue posible a la acción coordinada del Centro de Didáctica de la UNAM y el Centro de Investigación de la Facultad de Contaduría y Administración. De la maestría destacan los siguientes aspectos:

- Tuvo un nivel de aceptación importante, así lo destacan los aproximadamente 200 egresados de las siete generaciones que la cursaron. El dato indicaría grupos de aproximadamente 30 estudiantes por generación.
- Los profesores matriculados en el programa no eran exclusivos de la facultad ni de la UNAM, se permitió el ingreso de profesores de universidades e instituciones de educación superior del país.
- La articulación de los campos disciplinarios de administración y educación en el diseño curricular de la maestría, constituyó un ámbito de estudio importante en la formación de personal académico con conocimientos y habilidades para la conducción de instituciones de educación superior. Este tipo de maestrías pioneras, aportó las bases para lo que ha sido la construcción de un campo de conocimiento y formación en administración educativa y con ello su correspondiente impacto en el devenir de las instituciones de los diversos niveles educativos en nuestro país.
- Otro rasgo distintivo de la maestría fue contar con los apoyos correspondientes de CONACYT, esta circunstancia ofrecía a los estudiantes condiciones para una plena dedicación a su estudio.
- Curso de Formación de profesores de la División de Estudios Superiores con participación de 14 personas y una duración de 3 meses; al inicio de cada semestre se organizó un seminario de actualización de programas para cada una de las materias, con asistencia de aproximadamente de 30 profesores. (Mendieta y Carrera 1983:190)
- En 1977 también se incorpora de manera importante la formación disciplinaria "... se organizaron cursos en las áreas de administración

avanzada, auditoría, metodología de la investigación, derecho, matemáticas, proceso administrativo, informática, producción, economía, técnicas de administración de personal etc., con la participación de 50 maestros por curso

- Por conducto de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración se promovieron los coloquios sobre matemáticas, administración de recursos humanos, auditoría, informática, sistemas de información financiera, finanzas, obligaciones tributarias y mercadotecnia.
- Se proporcionaron guías didácticas y asesoría para la elaboración de los programas del plan de la Maestría en Administración de la Atención Médica y de Hospitales a los profesores y se impartieron cursillos en universidades de 10 Estados.
- Los profesores de la Facultad asistieron al curso de Didáctica General en el Centro de Didáctica y el Centro Latinoamericano de Tecnología de Educación para la Salud. (Mendieta y Carrera 1983:192)
- Un recuento de la estrategia emprendida para la formación y actualización en los tiempos recientes, lo presenta Torres (2005:64-65) al reportar que a finales de 1990 se registraban un promedio anual de 12 cursos y para el periodo 2000-2004 la oferta creció a 30 eventos anuales enfocados a la actualización y 6 espacios dedicados a la formación y la impartición de un diplomado al año.
- En el año 2004 se crea el Centro de Formación y Actualización de Profesores para la FCA, espacio diseñado expreso para estas actividades. Se proporciona a los profesores espacios físicos dignos y adecuados donde se imparten cursos y se realizan diversas actividades que fortalecen su formación pedagógica y la actualización de sus conocimientos en su especialidad. Un proyecto apoyado por el Programa de Apoyo a Programas Institucionales de Mejoramiento a la Enseñanza.⁶⁸

⁶⁸ Facultad de Contaduría y Administración, (2004) UNAM, *3er. Informe Periodo 2003-2004*, México.

- Algunas actividades que pueden destacarse por su vinculación al apoyo a los procesos de formación y actualización al profesorado de la FCA son:
 - a. Producción y edición de materiales didácticos y educativos utilizando nuevas tecnologías de información y comunicación, en apoyo a la enseñanza de los programas de estudio vigentes de las licenciaturas en Contaduría, Administración e Informática
 - b. Elaboración de paquetes de estudio autodirigido
 - c. Libro interactivo de redacción y ortografía para estudiantes y profesores de la FCA
 - d. Capacitación a profesores de la FCA en multimedios
 - e. Producción de software educativo

La creación del Centro se torna en un logro importante para el desarrollo de las tareas de formación, su objetivo es ofrecer un entorno adecuado para el desarrollo de actividades de formación y actualización docente, se imparten diplomados, cursos, talleres y seminarios en donde se analizan, reflexionan y diseñan las estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas. Las condiciones físicas que ofrece el Centro son adecuadas para desarrollar las dinámicas de trabajo que demanda la formación.⁶⁹

Un trabajo pionero y reciente en la tónica de recuperar las acciones realizadas en la FCA en materia de formación de profesores, lo presenta Torres (2005), en su estudio aborda la relación que puede tener la participación del profesor en los espacios de formación y la valoración positiva de su desempeño registrada en la encuesta que cada semestre realiza el estudiante. El estudio concluye la necesidad de fortalecer las acciones en materia de formación y actualización, como premisa desde la cual puede continuar el proceso de fortalecimiento académico y en especial el mejoramiento de la enseñanza.⁷⁰

⁶⁹ La Facultad de Contaduría y Administración 76 años en la UNAM (2005:40) UNAM, México.

⁷⁰ El trabajo de la autora constituye su tesis de maestría y es una buena aportación al estudio de la trayectoria de los proyectos de formación y actualización docente en la FCA. Realiza un seguimiento de los niveles de participación docente en la formación y actualización y sobre ello presenta datos relevantes sobre niveles de participación diferenciado.

3.1.6 Acciones coordinadas de la Facultad de Contaduría y Administración y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico

A partir de 1977 la Dirección General de Asuntos del Personal Académico ha sido la instancia encargada de instrumentar las estrategias en materia de formación y apoyo al desarrollo del personal académico en la UNAM. Algunos de los programas diseñados por esta Dirección para cumplir dicho propósito son:

1. En 1987 se crea el Programa de perfeccionamiento académico.
2. Para 1989 se contempla crear un espacio para la actualización del personal docente de licenciatura y se diseñan: el Programa de apoyo a proyectos de investigación e innovación docente y el Programa de estímulos de iniciación a la investigación. En un momento de la universidad que se propone academizar la universidad con programas de liderazgo académico y apoyo a las carrera del profesor investigador.
3. Para 1990 se diseña el Programa de estímulos a la productividad y al rendimiento del personal académico de carrera y el Programa de reconocimiento y apoyo al personal emérito.
4. En 1993 se crea el Programa de estímulos a la productividad y al rendimiento del personal académico de asignatura, destinado a la productividad y rendimiento académico para mejorar las condiciones del profesor de asignatura; en 1995 se modificó el pago del estímulo considerando el rango en hrs., el nivel académico del profesor y se incrementó el monto mensual; en 1996 se publica la Convocatoria para la distinción del profesor de asignatura B que se distinguiera de manera excepcional en su desempeño docente y en el 2000.
5. En el mismo año se crean los Programas de: Fomento a la docencia para profesores e investigadores de carrera; Programa de Becas para la formación y superación del personal académico de la UNAM.

6. En 1994 se crea el Programa de apoyo a la incorporación del personal académico de tiempo completo.
7. En 1996 se instaura el Reconocimiento catedrático UNAM, el Programa de apoyos a proyectos institucionales para el mejoramiento de la enseñanza y el Programa de apoyos para la superación del personal académico de tiempo completo. Este último es un programa que modifica el Programa de Becas y se propone contribuir a la superación del personal académico de carrera en sus programas de formación de candidatos a ser incorporados a la planta académica. En el 2001 por única vez incorpora en la convocatoria a los profesores de asignatura con un mínimo de 18 hrs.
8. En 2003 se apoyó el proyecto institucional “Capacitación del personal docente en técnicas didácticas, así como producción y manejo de nuevos medios didácticos”
9. En el 2004 se crea el Programa de becas posdoctorales en la UNAM, con el objetivo de fortalecer la formación de recursos humanos de alto nivel para la docencia y la investigación apoyando a recién doctorados con una beca para que desarrollaran un proyecto de investigación novedoso o proyecto de innovación docente en la UNAM.
10. En el 2005 sale la convocatoria y reglas de operación de Becas UNAM-Fundación Carolina, con el propósito de otorgar becas para realizar estudios de doctorado y estancias de investigación en universidades públicas de España.
11. En el 2006 se crea el Programa de fortalecimiento académico para las mujeres universitarias con dos subprogramas: Promoción a la investigación y el de incorporación a la planta docente. También se crea el Programa de formación e incorporación de profesores de carrera en Facultades y escuelas para el fortalecimiento de la investigación, su propósito fue promover la realización de estancias posdoctorales de graduados de doctorado de excelencia académica en instituciones de educación

superior y/o Investigación mexicanas o de otros países consideradas de alta calidad en el ámbito internacional

12. El Programa de Actualización Académica para Profesores de Licenciatura, administrado por la DGAPA ha tenido una respuesta significativa en el profesorado de la Facultad de Contaduría y Administración, en el 2005 se graduó la sexta generación del Diplomado *La Docencia, un espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica*, este evento fue financiado con recursos de la DGAPA. (Memoria 2005:85)

A continuación se presenta la información sistematizada de las acciones de apoyo que la DGAPA ha otorgado al profesor de asignatura en dos programas particulares: El Programa de Actualización y Superación Docente y el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura.

3.1.6.1 Programa de Actualización y superación docente

Desde la información que publica la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, se registra una importante cantidad de programas de apoyo al personal académico de la UNAM, la mayoría se dirigen al profesor de de carrera, investigadores y directivos entre otros. El profesor de asignatura cuenta con pocos espacios para atender sus necesidades de formación y desarrollo. El Programa de Actualización y Superación Docente es el programa que expresamente se dirige a este sector, su diseño se enfoca a la atención de necesidades de capacitación y actualización.

La naturaleza de este programa se explicita en la caracterización que la DGAPA hace del mismo "... un programa universitario que busca el equilibrio entre la formación disciplinaria, pedagógica y transdisciplinaria, tomando en cuenta la tarea educativa en la licenciatura y ofrece, además, un medio de actualización docente que proporciona a los profesores de las escuelas y facultades de la UNAM, las herramientas didácticas para el mejor ejercicio de la docencia en el aula, con la organización de cursos en todas las áreas del conocimiento, mismos que se desarrollan durante el año y se imparten en las diversas entidades académicas de la UNAM. Los cursos tienen valor curricular

y la DGAPA otorga las constancias a quienes se registran y cubren los requisitos correspondientes.”⁷¹

Una lectura de los datos del Programa actualización y Superación Docente reportados por la DGAPA en el ejercicio 2007, indica un total de 72 cursos ofertados a la población de profesores. En esta cartera de cursos se identifican dos tipos de contenidos, los que trabajan temáticas de las disciplinas de la Facultad y los de capacitación para la docencia.

- La naturaleza de los primeros es atender la actualización de conocimientos en los campos disciplinarios de la contaduría, la administración y la informática. Estos cursos concentran el 63 % de la totalidad de la cartera. El predominio de estos cursos se corresponde con la necesidad de mantener actualizado al profesorado en la disciplina que enseña.
- El 37 % lo constituyen los cursos de capacitación y formación para la docencia, con temáticas diversas para apoyar las distintas vertientes que demanda el ejercicio actual de la enseñanza en la universidad.

Se registra un predominio para elegir cursos enfocados a trabajar temáticas que corresponden al campo disciplinario. Esta tendencia del profesorado para elegir como primera opción la realización de estudios en su campo disciplinario, antes que optar por estudios de formación docente, ha sido confirmada en otras investigaciones. (Clark, 1992)

La convocatoria a participar en el Programa de Actualización y Superación Docente es abierta, por tanto, pueden asistir personal académico de tiempo completo, investigadores, técnicos académicos y otros. En este marco, hay datos relevantes de la participación del profesor en general, el profesor de asignatura de la Facultad de Contaduría y Administración registra una baja asistencia a estos cursos.

Respecto a los niveles de participación en el informe emitido por la DGAPA del 2007, se tiene un total de 268 profesores registrados en, al menos un curso de este programa, de los cuales sólo el 39% fueron profesores de

⁷¹http://dgapa.unam.mx/docencia/licenciatura_c/l_cursos.html (recuperado el 31 de enero 2010)

asignatura, el resto lo conformaron 164 profesores de otras categorías. Esta proporción de participación es significativa, porque de entrada supondría una participación dominante del profesor de asignatura, desde la consideración de ser el espacio al que puede incorporarse sin restricción alguna.

No se tiene mayor información sobre los niveles históricos de participación en este programa, sin embargo, el nivel de inscripción del profesor de asignatura en 2007 fue bajo, representó apenas el 12% respecto de la totalidad de profesores de este sector adscritos a la Facultad de Contaduría y Administración en 2007, de un total de 859 sólo 104 participó en algún curso de la amplia cartera ofertada.

Estos datos ofrecen una vertiente de trabajo para darle seguimiento en lo que representa para el profesor de asignatura la oportunidad de participar, hay sin duda muchos elementos y factores involucrados en la respuesta del profesor para trabajar en estos espacios de capacitación. Una dimensión que tendría que considerarse es precisamente el proyecto de formación que el profesor asume como propio y que puede ser muy diferente y estar distante de lo que la universidad le ofrece.

Los siguientes cuadros muestran una panorámica de los cursos del ciclo 2007 que registraron mayor inscripción de profesores. El cuadro 15 contiene los cursos disciplinarios en los que se detectó mayor asistencia de profesores.

**Cuadro 15. Programa de Actualización y Superación Docente
Facultad de Contaduría y Administración
Cursos disciplinarios 2007**

<i>Nombre del Curso</i>	<i>No. de participantes</i>
NIF B-10 Efectos de la Inflación	20
Normas de Información Financiera	20
Nuevas tendencias de costos	15
Consolidación Fsical ISR e IA	10
Administración de la Remuneración	9

Fuente: DGAPA-UNAM

Respecto a las temáticas de los cursos corresponden a los campos de conocimiento de la Facultad de Contaduría y Administración, por tanto pueden tipificarse como espacios de actualización y especialización disciplinaria.

El dato de participantes, refiere solo a profesores de la Facultad, en ese sentido el número de profesores puede aumentar porque pueden asistir profesores de otras escuelas y facultades.

En el cuadro 16 se tienen los cinco cursos con temáticas de formación para la docencia que registran la mayor asistencia.

**Cuadro 16. Programa de Actualización y Superación Docente
Facultad de Contaduría y Administración
Cursos para la docencia 2007**

<i>Nombre del Curso</i>	<i>No. de participantes</i>
Didáctica Básica Aplicada a las Disciplinas Financiero Administrativas	8
El uso de mapas mentales y otras formas de representación de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas administrativas	7
Uso de Herramientas multimedia y servicios de Internet sobre plataforma del Sistema de Universidad Abierta	7
Inteligencia emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje	5
Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Práctica Docente	5

Fuente: DGAPA-UNAM

Los cursos de formación para la docencia que tienen mayor demanda, se distribuyen en dos ámbitos temáticos:

1. El vinculado a contenidos didácticos con enfoques especiales al campo de la contaduría y la administración. En ellos se abordan los aspectos para sistematizar las experiencias de la enseñanza y el aprendizaje.
2. En el segundo busca proporcionar los contenidos actuales del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, aplicadas a la enseñanza, con ello se promueven procesos de enseñanza que están a la altura de los sistemas de educación alternativos.

Los cursos que ofrece el Programa de Actualización y Superación Docente tienen en general las siguientes características:

1. Son cursos impartidos conforme al formato de cursos breves, su duración promedio es de 20 y 30 horas., no son espacios de diplomados que regularmente tiene mayor duración y cuentan con una estructura curricular.
2. El tipo de cursos, desde el tiempo de trabajo, suele ser de capacitación, son de tipo presencial, salvo cuando la temática implica el uso de las nuevas tecnologías de la información.
3. Se registra mayor oferta de cursos de tipo disciplinar sobre los de preparación para la docencia, el predominio de los cursos disciplinarios también se reitera en el número de asistentes a cada curso.

3.1.6.2 Programa de Estímulos a la productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura

Respecto a este programa su objetivo es "...estimula la labor de los profesores de asignatura de la UNAM que hayan realizado una labor sobresaliente, así como, elevar el nivel de productividad y calidad del desempeño académico. Se dirige a personal académico de asignatura con un año de antigüedad"⁷²

La normatividad el programa contempla proporcionar un apoyo económico por cada tres horas de clase frente a grupo, máximo 18 horas a la semana en licenciatura. Para cada rango existen tres niveles: profesores de asignatura con licenciatura, con maestría o con doctorado.

Los estímulos pueden resultar significativos en términos de sus montos, un análisis cuidadoso de su proporción en términos de incrementos salariales y la detallada cobertura del mismo daría cuenta del nivel de acceso a recursos adicionales por parte del profesor de asignatura. Lo relevante de la naturaleza del programa se sitúa en sus propósitos orientados a estimular el desempeño docente.

⁷² <http://dgapa.unam.mx/estimulos/pepasig/pepasig.html> (recuperado el 31 de enero 2010)

Los datos del cuadro 17 muestran la cantidad de profesores que accedieron a los pagos de estos estímulos, se presentan datos de dos años para mostrar la cobertura del programa. Las cifras indican una cobertura importante, poco menos del 50% de profesores accede a este recurso, proporción alta si se consideran la cantidad de requisitos que deben cubrirse para tener este beneficio.

- Tener el título de licenciatura o superior al de licenciatura
- Contar al momento de su solicitud con al menos un año de antigüedad docente en la UNAM
- En el último periodo lectivo :
 - Tener al menos 90% de asistencias
 - Haber cubierto el programa del curso
 - Haber entregado oportunamente las actas de examen
 - Haber cumplido con las demás obligaciones que con base en la Legislación Universitaria hay establecido el respectivo Consejo Técnico.

La distribución de los profesores muestra una concentración de profesores de asignatura en la primera categoría, que corresponde a quienes tienen nivel licenciatura, los siguientes niveles que requieren estudios de posgrado registran bajas proporciones

Cuadro 17. Programa de Estímulos a la productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura 2001 y 2005

<i>Año</i>	<i>Nivel</i>			<i>Total</i>
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	
2001	403	81	9	493
2005	390	84	4	478

Fuente: DGAPA-UNAM.

El análisis de los datos de estos dos programas hace evidente un escenario limitado de apoyos de que es objeto el profesor de asignatura: el primero, que apoya la actualización y la superación, espacios por demás alejados de la posibilidad que representa la formación, el segundo atiende el otorgamiento de estímulos a la productividad y al rendimiento con un ingreso adicional otorgado por ciclo escolar.

Los datos de los cuadros indican que la mayor parte del sector de profesores de asignatura de la FCA, asume la inversión que implican sus procesos de formación, un tipo de inversión que no es exclusiva de la parte económica, involucra aspectos de distinta naturaleza, costos sociales, personales-afectivos, intelectuales, entre otros. (Casillas y López 2006)

Un breve acercamiento sobre el contenido que aporta el profesor de asignatura, respecto a la manera como vive y caracteriza esta condición desigual de apoyo a los procesos formativos, se presenta en los distintos apartados del capítulo IV.

Estas circunstancias de apoyo a la formación marcan una diferencia contundente con el sector de profesores de carrera, sus apoyos forman parte de las condiciones generales de trabajo que regulan la docencia en la facultad y en la UNAM. En el siguiente apartado se recupera precisamente la legislación respecto a condiciones laborales.

3.2 Condiciones que regulan el trabajo del personal Académico en la FCA-UNAM. La diversidad de contingentes académicos

El personal académico constituye el recurso humano especializado con el cual la universidad asume sus distintas funciones sustantivas, para el año 2007 la UNAM reportó 35 813 mil personas⁷³ dedicadas a las distintas modalidades de trabajo a través de figuras académicas que asumen funciones de investigación, docencia y ayudante de investigador y profesor.

El desempeño de cada figura académica se da a partir del nombramiento otorgado conforme a la Legislación Universitaria vigente, misma que establece que "...un académico es la persona que tiene al menos un nombramiento académico con la UNAM".⁷⁴

⁷³ UNAM, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, (2008). Estadística del personal académico de la UNAM 2007, México.

⁷⁴ UNAM, DGAPA (2008) op. cit., Glosario.

Hay académicos que desempeñan distintas funciones sustantivas y por ello tienen más de un nombramiento, esto les da afiliación en diversas comunidades académicas, el total de nombramientos registrados en el mismo año fue 42 347,⁷⁵ esto es, poco más de 6 500 personas tienen más de un nombramiento en esta institución.

Una de las particularidades del trabajo académico se establece precisamente desde las condiciones laborales que regulan procesos de diferenciación, no obstante la realización de un mismo trabajo. La docencia es la actividad desempeñada frecuentemente por cada una de las figuras, trabajo homogeneizado por un mismo propósito, pero desempeñado en condiciones laborales diferentes.

De esta manera la diversidad académica se define laboralmente en la UNAM por la normatividad del Estatuto del Personal Académico que identifica como figuras de trabajo académico: Investigador, Profesor de Carrera, Técnico Académico, Profesor de asignatura, Ayudante de Profesor o Investigado, para la regulación del trabajo se establece la siguiente nomenclatura: Figura, Categoría (Titular, Asociado y Auxiliar y para el profesor de asignatura establece las Categorías de A y B); Nivel (tipos A, B y C); Tiempo asignado (Tiempo completo, Medio Tiempo o por hrs./sem./mes); Tipo de nombramiento (Definitivo, Interino y A contrato)⁷⁶

Son diversas las posibilidades de combinación en esta estructura, los profesores de asignatura son la figura más restringida al estar acotados a tiempos asignados por hrs./sem./mes y a nombramientos Definitivo y A contrato.

Una mirada general de la comunidad de académicos en la UNAM se presenta en el cuadro 18, la articulación de la información resulta significativa al mostrar desde la particularidad de los datos los elementos constitutivos de la realidad académica en esta casa de estudios; al mismo tiempo, es un referente

⁷⁵ UNAM, DGAPA (2008) op. cit., (2008)

⁷⁶ Ibid, Glosario

importante para situar en este universo el caso de los profesores de asignatura de la Facultad de Contaduría y Administración.

Cuadro 18. Total de personal académico en la UNAM por figura académica, nombramientos y horas asignadas 2007

<i>Figura</i>	<i>Total de académicos</i>	<i>Número de Nombramientos</i>	<i>Horas Asignadas</i>
Investigador	2 337	2 337	93 360
Profesor de Carrera	5 408	5 417	213 020
Técnico Académico	3 926	3 950	154 820
Profesor de asignatura	20 347	26 291	262 282.5
Ayudante de Profesor o Investigador	3 468	4 011	37 039
Otro	327	341	5 799.5
Total	35 813	42 347	766 321

Fuente: UNAM-DGAPA (2008), Estadística del personal académico de la UNAM 2007, México.

No obstante las distintas funciones realizadas, la docencia es una función común que cada figura realiza de manera diferente por tiempos de dedicación y condiciones de desempeño; el presente estudio centrado en la figura del profesor de asignatura tiene un referente ineludible en el profesor de carrera, también denominado profesor de tiempo completo, medio tiempo o cuarto de tiempo.

Los datos del cuadro 18 resultan interesantes por las siguientes lecturas, en la UNAM se registra un 57 % de profesores contratados por régimen de asignatura y un 15 % de profesores de carrera; respecto al número de nombramiento las cifras aumentan y disminuyen respectivamente: el 62 % de los nombramientos los detentan los profesores de asignatura y el 13 % corresponde a los de carrera.

La asignación de horas al personal académico es un dato revelador de la manera como se distribuyen los tiempos de trabajo, mismo que puede considerarse como uno de los ejes que pauta la diferenciación del trabajo docente en la universidad, el 34 % del total de horas asignado al trabajo académico lo asume el profesor de asignatura, contratado exclusivamente para la enseñanza, esto significa que en el entorno de esta institución hay un sector

constituido por más de 20 mil personas que realizan trabajo académico sólo en la modalidad de docencia y 15 mil personas contratadas para realizar distintas funciones sustantivas entre las cuales está la docencia. Las implicaciones que esto puede tener para favorecer o no facilitar la enseñanza, es una línea de trabajo que debe reconocerse como circunstancia derivada de las condiciones que regulan el trabajo académico en la institución de educación superior más importante en nuestro país.

En otro ángulo de lectura, estas proporciones indican un equilibrio de tiempos favorables a la diversidad de actividades académicas, no obstante el punto central estaría en las condiciones de desempeño que el profesor de asignatura tiene, sin posibilidad, salvo las que él mismo se procure y elija para realizar procesos de superación y desarrollar otras funciones académicas. Los procesos de formación de futuros profesionistas, asumidos fundamentalmente por el profesor de asignatura, están encaminados de múltiples formas precisamente por el marco laboral que pauta este desempeño diferenciado.

El grupo de figuras académicas constituidas por el investigador, profesor de carrera, técnico académico y ayudante de profesor e investigador concentran un 66 % del tiempo asignado al trabajo académico, es decir, 500 mil hrs. están dedicadas al desempeño de distintas funciones, entre las cuales estaría la docencia. En este marco, conviene valorar el tiempo que dedican estas figuras a la enseñanza para dimensionar la proporción de estos esfuerzos y reconocer el marco de diferenciación en que se asumen. Un comparativo básico nos muestra que mientras la población de profesores de asignatura se calcula en más de 20 mil profesores con cerca de 263 mil hrs. asignadas, el profesor de carrera constituido por poco más de 5 400, concentran cerca de 213 mil hrs.

Estas diferencias invariablemente repercuten en los alcances del cometido esencial de los procesos de formación, la intención es repensar la docencia desde sus propias condiciones históricas, sociales y laborales para considerar cómo, una docencia con el mismo cometido que implica el despliegue de un esfuerzo intelectual semejante, es contratada y valorada

diferente respecto al trabajo asumido por otras figuras como el profesor de carrera.

Las condiciones laborales del personal académico en la UNAM y las cifras presentadas, se tornan en referente para el caso de la Facultad de Contaduría y Administración, que detenta las mismas condiciones desde el Estatuto de Personal Académico, el cuadro 19 presenta la situación con las cifras particulares de esta entidad académica.

Cuadro 19. Personal académico en la FCA por figura académica, nombramientos y horas asignadas 2007

<i>Figura Académica</i>	<i>Personal académico</i>	<i>No. de Nombramientos</i>	<i>Horas asignadas</i>
Profesor de Carrera	132	132	5 220
Técnico Académico	96	96	3 800
Profesor de asignatura	1 047	1578	7 847
Ayudante de Profesor o Investigador	5	22	153
Otro	23	24	265
Total	1 303	1 852	17 285

Fuente: DGAPA-UNAM (2008), Estadística del personal académico de la UNAM, 2008, UNAM, México.

La información da un acercamiento a la realidad en la FCA y permite su ubicación respecto al universo de la UNAM, conviene precisar que la facultad se sitúa como una de las entidades académicas del subsistema de Escuelas y Facultades. El personal académico de la universidad está organizado en ocho grandes subsistemas constituidos por diferentes entidades académicas y subentidades.⁷⁷

A su vez la FCA distribuye a su personal académico en cinco subentidades con funciones específicas: División de estudios profesionales,

⁷⁷ La UNAM se organiza en ocho subsistemas: Coordinación de Humanidades, Coordinación de Investigación Científica, Facultades y Escuelas, Unidades Multidisciplinarias, Escuela Nacional Preparatoria, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Centros y Direcciones de Extensión Universitaria, Centros y Direcciones de las Secretarías; a su vez cada subsistema se compone de un número diferente de entidades y subentidades académicas. UNAM, DGAPA Estadística de personal académico 2007, México

División de estudios de posgrado, División de educación continua, División de universidad abierta, División de investigación.

La ubicación de la facultad en números es la siguiente: concentra el 3.4% de la totalidad del personal académico en la UNAM, en términos de nombramientos alcanza el 4.3 % y respecto al número de horas estas representan el 2.2 %.

Al margen de las condiciones que particularizan a cada una de las entidades académicas llama la atención que la FCA reporta atender la mayor matrícula, sin embargo, ocupa el 5to. lugar con 1 303 trabajadores académicos, la facultad de medicina ocupa el primer lugar con 3 066 personas dedicadas al trabajo académico.

En la FCA la formación de estudiantes se atendió con poco más de 1000 profesores de asignatura que representa el 80 % y 123 profesores de carrera (10%) del total del personal académico, las cifras expresan en términos de proporción un profesor de carrera por 8 de asignatura.

Hay una diferencia de 531 nombramientos registrados entre el número de profesores de asignatura y el total de nombramientos en esta figura, lo anterior supone que una parte de este sector tendría más de un nombramiento, el dato es relevante por las condiciones de contratación de esta figura académica que firma un contrato por asignatura que imparte, cada nombramiento asigna cuatro horas que estipula el programa de cada materia en promedio de horas de clase semana/mes. La comunidad de profesores de asignatura concentran 1 578 (85 %) de los nombramientos.

Respecto a las horas asignadas los datos que publica la DGAPA indican que el 43 % del tiempo académico se dedica exclusivamente a la docencia como función única desempeñada por el profesor de asignatura, las condiciones de desempeño le confieren cierto estatus de actividad aislada respecto al resto de funciones, desde el estricto sentido de lo laboral.

Un cálculo general de las horas asignadas al profesor de asignatura da cuenta de 7.5 hrs. promedio, mientras que las figuras de profesor de carrera y técnico académico tienen 40 hrs., por su parte la figura de ayudante de profesor o investigador tienen en promedio 30 hrs. asignadas.

El carácter de las licenciaturas impartidas en la FCA tienen como particularidad el imperativo de mantener vínculos permanentes y diversos con el mercado laboral, de tal forma que esto determina contratar profesores en su condición de profesionistas activos y destacados en su especialidad que fundamentalmente conforman el sector de profesores de asignatura, lo anterior ha justificado y seguramente continuará requiriendo la contratación de personal docente con perfiles diferentes, no obstante la docencia en tanto trabajo académico tendría que empezar a concebirse de manera diferente a una actividad demarcada exclusivamente al proceso de enseñanza.

En este entorno y por el cometido propio del estudio, se enfatiza que la docencia se torna en un lugar común de desempeño académico por distintas figuras contratadas en condiciones laborales diferentes, situación que tiene implicaciones en la misma tarea docente. De ahí la necesidad de trabajar en torno a la idea de analizar la tarea docente del profesor de asignatura, en circunstancias de comparación con la docencia que desempeñan otras figuras académicas.

Las cifras de personal dedicado al trabajo académico en las cuales destaca la figura del profesor de asignatura, dibujan la estructura sobre la que se erige la relación educativa implícita en los procesos de formación desarrollados en la universidad, por lo que resulta medular identificar esta base a partir de la cual se construye la función sustantiva más importante, desde el cometido social de la educación superior de nuestro país.

3.3 Dos componentes del proceso educativo: matrícula y campo disciplinario

La formación de recursos humanos en la FCA es la función sustantiva de mayor demanda, los procesos que implica esta actividad se concretizan a través de la docencia, matizada por las particularidades del binomio campo disciplinario-proyecto institucional, ambos componentes se articulan de tal forma que abren y pautan simultáneamente modalidades de desempeño docente.

Si bien se reconoce que el proceso educativo desencadenado por el profesor tiene su punto de origen en las capacidades particulares desarrolladas al asumirlo, su propia formación le hace ser integrante de una comunidad con identidad cuyos rasgos derivan del contenido de su cultura disciplinaria. De este modo, la disciplina como campo de conocimiento es referente y en el marco de un establecimiento como la FCA genera una cultura de formación que permea los procesos de enseñanza.

La facultad tiene como rasgo impartir dos de las tres carreras más pobladas a nivel nacional, según datos que reporta ANUIES, la licenciatura de Administración reporta 163 mil estudiantes y Contaduría 152 mil, estas cifras las sitúan en el segundo y tercer lugar respectivamente, después de la licenciatura en Derecho con una población de más de 188 mil estudiantes.⁷⁸

Los datos hacen patente que el campo disciplinario de la contaduría y la administración son ámbitos de desempeño profesional de mucha demanda estudiantil, en este marco conviene destacar que entre los aspectos que han favorecido su crecimiento está:

- Las condiciones socioeconómicas que favorecen la creación y crecimiento de las carreras del sector servicios.
- Este tipo de carreras suelen considerarse de baja inversión respecto a carreras como ingeniería y medicina que requiere el equipamiento de costosos laboratorios.

⁷⁸ANUIES (2001:57) Anuario estadístico 2000 Población escolar de licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos, México.

- Estas carreras han estado en la lista de la oferta educativa de todas las universidades creadas en el periodo de expansión. (Kent, 1987b)
- Los mecanismos de regulación del ingreso nacional a estas carreras son diferentes y de menor exigencia del ingreso a carreras como medicina.

Lo anterior nos lleva a reconocer que los procesos de formación en las profesiones son diferentes, en principio por el propio campo disciplinario que contiene histórica y institucionalmente patrones de cultura que imprimen rasgos a los procesos formativos. (Becher, 2001)

La cultura de formación en las licenciaturas que imparte la Facultad de Contaduría y Administración se ha construido en buena medida a partir del esfuerzo académico del profesorado, entre los rasgos que le particularizan está: el lugar que detenta como referente para el diseño de programas de otras escuelas y facultades en el entorno nacional y latinoamericano, el desempeño destacado de egresados que se incorporan a espacios importantes del sector público y privado se torna en otro componente que alimenta el reconocimiento y la cultura profesional en la FCA.

El estudio de caso en la Facultad de Contaduría y Administración recupera el componente del binomio campo disciplinario- establecimiento y lo coloca en el marco de las carreras de mayor matrícula, desde el cual se podrán destacar aspectos centrales del trabajo cotidiano de los distintos tipos de profesores incluyendo el de asignatura que invariablemente construye determinadas formas de relación educativa. Las modalidades de docencia que asumen los profesores tienen en la proporción de estudiantes atendidos un elemento de su ejercicio docente.

La FCA concentra al año 2007 una población escolar cercana a los 12 500 mil estudiantes,⁷⁹ situación que le coloca en el primer lugar por atender al mayor número de estudiantes de licenciatura en la UNAM, la cifra coincide con

⁷⁹ <http://www.estadística.unam.mx/agenda/agendas/2007/agenda2007.xls.php> (consultado el 20 de Enero del 2010)

el dato de ser dos de los tres primeros lugares de las carreras más pobladas a nivel nacional.

El cuadro 20 muestra las diez facultades con mayor matrícula de esta institución, los números se agrupan por rangos de cinco mil estudiantes con el objeto de distinguir la capacidad de atención. La FCA encabeza la lista al ubicarse en el rango de atención de 10 a 15 mil estudiantes.

Cuadro 20. Población escolar por Escuela y Facultad en la UNAM 2007

<i>Rango de población estudiantil</i>	<i>Facultad y Escuela</i>	<i>Población escolar</i>
De 10 a 15 mil	Facultad de Contaduría y Administración	12 495
	Facultad de Ingeniería	10 429
De 5 a 10 mil	Facultad de Derecho	8 636
	Facultad de Filosofía y letras	7 262
	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	6 588
	Facultad de Arquitectura	5 558
	Facultad de Medicina	5 808
Menos de 5 mil	Facultad de Ciencias	5 522
	Facultada de Química	5 145
	Facultad de Economía	3 125

Fuente: <http://www.estadistica.unam.mx/agenda/agendas/2007/agenda2007.xls.php>. DGAE-UNAM

En la UNAM dos facultades concentraron los rangos de más de 10 mil estudiantes matriculados en licenciatura (Contaduría y Administración e Ingeniería), la mayoría de facultades registran entre 5 mil y menos de 9 mil estudiantes, Economía se coloca en el extremo de reportar poco más de 3 mil.

La agrupación de las facultades por rango de matrícula muestra una organización heterogénea, se reúnen facultades de campos disciplinarios diferentes. Otro aspecto observado es la concentración de matrícula menor a los 10 mil estudiantes en la mayoría de las facultades, situación derivada de los procesos de regulación de ingreso a la educación superior registrada en la UNAM en las recientes décadas.

Los datos anteriores son referentes a considerar en la lectura de la magnitud de la tarea desempeñada por el profesor de asignatura en relación a

la cantidad de estudiantes que debe atender en las distintas licenciaturas. El profesor universitario y específicamente el de asignatura enfrenta las particularidades que implica atender las dinámicas requeridas por los grupos pequeños y las que demandan los grupos numerosos, en el marco de las singularidades epistemológicas propias de los campos disciplinarios.

Con estos datos se sitúa al profesor en lo que representa su pertenencia a entidades académicas que tienen las carreras más pobladas y en las profesiones donde la regulación del ingreso estudiantil estaría en el umbral de controlar las condiciones para no alterar y saturar la capacidad de respuesta del profesor universitario.

Una mirada más precisa relacionada con estos aspectos la proporciona la vinculación del número de estudiantes registrados con el total de profesores contratados. En el cuadro 21 se presenta este indicador generado con datos del 2007.

Cuadro 21. Estudiantes atendidos por profesor en las facultades con mayor matrícula en la UNAM 2007

<i>Facultad</i>	<i>Estudiantes (a)</i>	<i>Profesores (b)</i>	<i>Proporción a/b</i>
Facultad de Contaduría y Administración	12 495	1 303	9.58
Facultad de Ingeniería	10 429	1 592	6.55
Facultad de Derecho	8 636	1 088	7.93
Facultad de Filosofía y letras	7 262	1 082	6.71
Facultad de Ciencias Políticas y S.	6 588	1 304	5.05
Facultad de Arquitectura	5 558	946	5.87
Facultad de Medicina	5 808	3 066	1.89
Facultad de Ciencias	5 522	1 783	3.09
Facultada de Química	5 145	1 125	4.57
Facultada de Economía	3 125	773	4.04

Fuente: UNAM (2007) Dirección General de Administración Escolar, México.

Lo primero que destaca de la lectura de este indicador es la diferencia que representa atender a dos estudiantes que registra la facultad de medicina contra los diez que supone atiende en promedio el profesor de contaduría y administración, al parecer hay vinculación entre mayor número de estudiantes

atendidos por profesor en las disciplinas consideradas como aplicadas a diferencia de las ciencias duras.

Las profesiones que destacan en el extremo de mayor proporción de atención de estudiantes por profesor son: contaduría y administración, derecho e ingeniería, con proporciones de 10, 8 y 7 respectivamente, estas facultades estarían desarrollando procesos formativos desde la lógica de atender más estudiantes con menos profesores; ciencias políticas, arquitectura y química se ubican en la parte media y atienden una proporción de 4 y 6 estudiantes por profesor; el otro extremo con una capacidad de atención entre dos y tres estudiantes se ubican las carreras de medicina y ciencias. Esta distribución en las cifras remite inicialmente a considerar que el trabajo docente en cada una de las facultades tiene su propia lógica de articulación originada por el campo disciplinario que indudablemente genera una cultura del establecimiento. En este entorno, llama la atención la naturaleza del proceso formativo en la carrera de medicina, en función de la proporción de estudiantes por profesor, y al mismo tiempo ser de las facultades con mayor regulación de ingreso en su matrícula.

Las cifras muestran una estructura de tipos de relación educativa originada a partir de la proporción de estudiantes por profesor, aspecto cuantitativo que vincula modalidades de docencia asumida en entornos diferentes por establecimiento y por la disciplina. Este componente concreto puede ser un disparador del complejo proceso que implicó la reconfiguración del proyecto académico de la docencia en la universidad en general y en particular del trabajo del profesor de asignatura.

No obstante lo anterior, conviene tener presente que la relación educativa trazada en lo general por los datos referidos tiene, en los siguientes contenidos, aspectos que la matizan y ayudan a su mejor comprensión.

- En esta proporción no puede distinguirse la carga real que asumen los profesores debido a que no hay homogeneidad en el número de estudiantes por asignaturas y grupos.

- Se observa frecuentemente que los profesores de los ciclos básicos atienden generalmente grupos más numerosos, a diferencia de los ciclos avanzados donde el promedio de estudiantes suele ser menor.
- Las particularidades de desempeño de los estudiantes es impredecible desde la lógica de construcción de la dinámica grupal.
- La distinción de condiciones en la carga docente que asumen los profesores que carrera y los de asignatura implica un componente esencial en la construcción del vínculo educativo.

Este último aspecto se retoma en el siguiente cuadro por lo que implica demarcar al profesor de asignatura del ámbito de la docencia en general y llevarlo al contexto de la FCA.

La Facultad de Contaduría y Administración se sitúa en la UNAM como la primera en atención de la matrícula y la que reporta el mayor índice de estudiantes atendidos por profesor, estas particularidades se convierten en su rasgo distintivo y componente central del proceso de socialización y formación profesional. También se destaca que los grupos de contadores, administradores e informáticos constituyen comunidades numerosas que fortalecen la realización de sus compromisos profesionales desde su participación en grandes asociaciones, esto es, sus valores y prácticas se originan en el trabajo colectivo de numerosas asociaciones; estos rasgos de su cultura disciplinaria y de establecimiento estarían presentes en las particularidades de los modelos de docencia que asumen y que se muestran en los rasgos arriba mencionados.

El cuadro 22 muestra la totalidad de personal académico en las facultades con mayor matrícula, se distinguen las dos modalidades de contratación: profesor de carrera y el profesor de asignatura y se calcula la proporción de ellos en cada entidad.

Cuadro 22. Proporción de profesores de carrera y de asignatura en las facultades de mayor matrícula en la UNAM 2007

<i>Facultad</i>	<i>Total de Profesores</i>	<i>Profesores de carrera (Pc)</i>	<i>Profesores de asignatura (Pa)</i>	<i>Proporción Pa/Pc</i>
Facultad de Contaduría y Administración	1 303	132	1047	8/1
Facultad de Ingeniería	1 592	248	846	3/1
Facultad de Derecho	1 088	139	846	6/1
Facultad de Filosofía y letras	1 082	218	734	3/1
Facultad de Ciencias Políticas y S.	1 304	172	774	5/1
Facultad de Arquitectura	946	115	720	6/1
Facultad de Medicina	3 066	297	2355	8/1
Facultad de Ciencias	1 783	256	724	3/1
Facultada de Química	1 125	266	542	2/1
Facultada de Economía	773	108	303	3/1

Fuente: UNAM-DGAPA Estadística del personal 2007

El total de profesores incluye otras figuras académicas como: técnico académico, ayudante de profesor e investigador que no son consideradas en desglose de datos del cuadro.

Una vez más se registra que en todos los casos el profesor de asignatura representa ser el sector mayor respecto del profesor de carrera. Las Facultades de Medicina y Contaduría y Administración se colocan en el extremo al reportar hasta ocho profesores de asignatura por cada profesor de carrera; en el otro punto se colocan cinco facultades – química, economía, ciencias, filosofía e ingeniería- que reportan solo dos y tres profesores de asignatura por cada profesor de carrera; tres facultades reportan entre cinco y seis profesores de asignatura por cada profesor de carrera, ciencias políticas, arquitectura y derecho.

La agrupación de facultades desde las cifras de profesores por régimen de contratación, resulta significativa porque representa distintas composiciones del sector de profesores de asignatura. Los datos muestran grupos de profesionista contratados exclusivamente para desempeñarse en la enseñanza y en el marco de la dinámica de un establecimiento también se contrata al profesor de carrera para desempeñar docencia y otras funciones sustantivas. No hay evidencia bibliográfica que esclarezca los procesos involucrados en la coordinación del trabajo de estos dos sectores de profesores universitarios,

menos aún de las implicaciones que ello tiene en el ejercicio de la docencia misma.

Cabe señalar que si bien el cuadro 22 registra solo dos figuras dedicadas a la docencia, no obstante la UNAM tiene en las figuras de técnico académico y el ayudante de profesor e investigador, otras figuras que también desempeñan docencia y otras funciones académicas.

Con la información presentada, se hace un cierre desde los componentes que implica la construcción de una relación educativa en el ejercicio de la docencia para vislumbrar su presencia en el proceso de reconfiguración del trabajo del profesor de asignatura en los siguientes términos:

1. Se puede pensar que hay ámbitos de desempeño docente diferenciado desde la construcción particular de cada facultad de la UNAM, la naturaleza del trabajo académico realizado por los profesores es distinta, entre otros factores por la cultura de cada campo disciplinario, que propicia procesos de mediación únicos traducidos en dinámicas de enseñanza diferenciados.
2. La proporción de estudiantes por profesor es otro elemento que subyace a la docencia diferenciada, componente que se hace presente a partir de los cambios de la universidad como resultado de su crecimiento.

Están dados los primeros componentes vinculados al trabajo diferenciado que realiza actualmente el profesor universitario, el siguiente capítulo contiene los resultados del estudio realizado al profesor de asignatura en la Facultad de Contaduría y Administración, con este estudio se establece una plataforma desde la cual se dará cuenta de algunos rasgos que comparten quienes desempeñan la docencia en su condición de profesores de asignatura, con ello se contribuye a la exploración de las cualidades que caracterizan a este contingente de profesores.

Capítulo IV Los profesores de asignatura de la FCA-UNAM: Su perfil al 2007

El cuerpo central del apartado lo conforma el estudio de caso realizado en la Facultad de Contaduría y Administración, contiene los resultados de la encuesta aplicada en el 2007 a los profesores de asignatura, los datos se organizan a partir de las siguientes categorías de análisis y a partir de ellos se articula el perfil del profesor de asignatura.

1. Condiciones laborales y tiempos de desempeño
2. La composición de ingresos en la base de una tipología
3. Los rasgos de la trayectoria académica
4. Procesos de formación
5. Edad y género: base de una transición generacional

El estudio constituye un primer paso para avanzar en la generación del conocimiento del profesor de asignatura, un contingente de trayectoria reciente como es el trabajo académico en nuestras universidades. Pese a ello, esta figura académica ha mostrado una capacidad de respuesta para atender los grandes retos del crecimiento del sistema de educación del tercer nivel y al mismo tiempo colocarse en la base del actual trabajo académico.

4.1 Las condiciones labores del Profesor de Asignatura en la FCA.

La primera categoría de análisis de la cual se parte para el estudio de conformación de la comunidad de profesores de asignatura de la Facultad de Contaduría y Administración, son las condiciones laborales que regulan la docencia a través de dos tipos de nombramientos: el definitivo y el interino en el esquema de hora/clase. Este conjunto de lineamientos que reglamentan la enseñanza por tiempos de desempeño, ha sido definitorio en el desarrollo de los rasgos de esta modalidad de enseñanza, de ahí su importancia para considerarlos como referente de análisis.

Los tiempos de desempeño y el tipo de nombramiento que detentan los profesores de asignatura es punto de partida de una vertiente desde la cual

puede identificarse, distintos grupos de profesores con rasgos particulares de desempeño.

La especificidad de la regulación laboral se abordó en el capítulo anterior, en lo sucesivo, se recuperan los contenidos esenciales para sustentar las lecturas y dar cuenta de la estructura actual que organiza al profesor de asignatura en un ordenamiento diferente del resto de los profesores.

El número de materias que imparte el profesor de asignatura se traduce en tiempo de desempeño por ciclo escolar, el cuadro 23 muestra la distribución de asignaturas que imparte este profesor en la Facultad. Desde la situación contractual se distingue entre profesor con definitividad y el interino que tiene un contrato limitado por semestre. Los datos indican que mientras un 36.5 % imparte alguna asignatura con nombramiento definitivo, el 77 % son profesores de asignatura interinos, de registra un sector del 13% de profesores con nombramientos en las dos modalidades.

Cuadro 23. Número de asignaturas que imparten los profesores de asignatura en la FCA por categoría

<i>Número de asignaturas que imparte</i>	<i>Porcentaje profesor definitivo</i>	<i>Porcentaje profesor interino</i>
1	21.5	31
2	9	30.5
3	4.5	14
4	0.5	0.5
5	0	0.5
6	0.5	0
8	0.5	0.5
Total	36.5	77

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Los mayores porcentajes en las dos modalidades de nombramientos se concentran en el rango de una a tres materias, los profesores que reportan impartir más de tres materias nos constituyen una población significativa como registran los datos del cuadro. Hay otro pequeño sector de profesores que tiene los dos nombramientos para cada asignatura que imparte.

La obtención de un nombramiento de definitividad en alguna asignatura, es resultado de la participación en la convocatoria a los concursos de oposición abiertos, en ellos participan los profesores que cumplen con una antigüedad de tres años, entre otros requisitos que estipula la legislación universitaria. No se cuenta con información sobre el número de nombramientos de definitividad abiertos en cada convocatoria.

Del 36.5 % de profesores de asignatura con nombramiento de definitividad en la Facultad, la mayoría un 21.5 % indica haber obtenido la definitividad para una asignatura, el 13.5 % restante logró este derecho para dos y tres materias. Esta proporción de horas señala tiempos breves dedicados a la enseñanza, entre un 10 y hasta un 30 % del tiempo de una jornada completa.

La regulación para obtener la definitividad tiene apenas 15 años en la UNAM, durante este tiempo la Facultad de Contaduría y Administración generó una estructura semejante, a la composición de profesores de asignatura y de carrera reportada por la ANUIES a nivel nacional. Las cifras refieren que al 2007 a nivel licenciatura había un 76 % del primer sector y un 24 % de profesores de carrera. (ANUIES, 2008)

La facultad ha logrado una baja cobertura en el otorgamiento de nombramientos de definitividad en los años de vigencia de esta iniciativa (1993-2007), la proporción apenas registra un promedio anual de 2.6 %⁸⁰ de nombramientos otorgados. Niveles de avance que lleva a pensar cuál es su finalidad última.

Un proceso para adjudicar la definitividad al profesor de asignatura implementado con este ritmo de avance, muestra una dinámica lenta para un mecanismo que supone ser de regularización y tendría que mostrar mayor nivel de movilidad, siempre y cuando este fuera su cometido central. La antigüedad reportada por el profesor de asignatura indica que el 95 % de ellos tienen más de 3 años de prestar sus servicios en la Facultad, circunstancia que los coloca

⁸⁰ La primera convocatoria se publica en Abril de 1993 y el cálculo se realiza sobre la base de 14 años.

en la posibilidad de ser candidatos a participar en los concursos de oposición.⁸¹ No se observa correspondencia entre los términos de la administración de una estrategia que supone un proceso de regularización y la cantidad de profesores que obtienen su definitividad, de seguir con este ritmo se lograría una cobertura del 50 % de profesores de asignatura en un periodo de 20 años.

Detentar la definitividad de alguna asignatura es indicativo de condiciones que aseguran un desempeño docente permanente, siempre y cuando se programe la materia, en todo caso se trata de una condición que da certeza laboral. Sin embargo, la constante revisión de planes de estudio podría ser un riesgo al ejercicio de este derecho, circunstancia que se atiende a través de los mecanismos y procedimientos de equiparación para recuperar tal beneficio.

La inestabilidad laboral es un rasgo de las condiciones laborales de la docencia por asignatura, el mecanismo para la definitividad administrado en estos términos, deja abierta la lectura en torno al cometido que subyace en virtud de sus limitados alcances. De ahí, surge la interrogante para pensar que, su propósito pueda ubicarse en contribuir a mantener los mecanismos de legitimación de una estructura de jerarquización de la docencia, sobre la que se organiza la enseñanza en la universidad.

Este tipo de cuestionamientos han empezado a ser objeto de análisis a partir del 2004, con el trabajo de algunas comisiones como el Claustro Académico para la Reforma del Estatuto del Personal Académico,⁸² grupo de académicos conformado por representantes de todos los sectores del personal académico de la UNAM. Los trabajos de este claustro parten del Diagnóstico Institucionalizado y tienen el cometido de articular una propuesta de reforma a los mecanismos que regulan el trabajo del personal académico.

⁸¹ El restante 5% muestra que: el 3% tiene de 1 a 3 años de antigüedad por ello no está en condiciones de participar en dicho proceso, el 2% no respondió.

⁸² http://132.247.12.15:10006/caepa/portal/user/anon/js_pane/1110479484038-110 (consultado el 5 de Julio de 2010)

Respecto a la comunidad de personal académico de asignatura con nombramiento interino, el más vulnerable en términos de las condiciones que regulan su contratación, la Facultad tiene una población que alcanza el 77 %, la mayoría de ellos (62 %) asume nombramientos para ejercer entre una y dos asignaturas, un sector más pequeño el 14 % puede llegar a tener tres nombramientos para impartir tal número de asignaturas por semestre.

El rasgo que puede describir el trabajo que desempeña el profesor de asignatura en estas condiciones es la incertidumbre que en cada ciclo enfrenta: para saber si es invitado a colaborar, en qué áreas, con cuántas asignaturas y en qué horarios se le requieren; son dilemas que cotidianamente asume en general el profesor de asignatura.

Los planes de estudio señalan una carga horaria de cuatro horas de clase a la semana por materia, la facultad a través de las autoridades académicas programa bloques de asignaturas que deberán atender la comunidad de personal académico. La asignación de las materias se regula a partir del siguiente procedimiento: primero se programa a los profesores de asignatura con nombramiento definitivo, en seguida se atiende al profesor de tiempo completo, posteriormente el técnico académico con disponibilidad en tanto que no tenga obligatoriedad de impartir clase, finalmente el profesor de asignatura con nombramiento interino. Un criterio esencial que regula la asignación en todos los casos es la antigüedad y las evaluaciones de desempeño que realizan los estudiantes y las autoridades.

La asignación de carga horaria para la docencia sustentada en este tipo de mecanismos, se corresponde con el criterio de asignar en primer lugar las horas de clase a los profesores que detentan nombramientos de definitividad, al final del proceso se atiende al profesor de asignatura por contrato que constituye aproximadamente el 77 % de la planta docente que atenderá la mayoría de asignaturas disponibles.

El mecanismo para otorgar la definitividad es una condición de estabilidad laboral, la aplicación de estos criterios muestran un derecho

obtenido a través del nombramiento definitivo, una concesión que efectivamente suele garantizar impartir la docencia en condiciones de cierta permanencia. El peso que esta condición puede tener en las dinámicas para el fortalecimiento académico es una cuestión que seguramente se considerará en la revisión del estatuto de condiciones que regula este tipo de trabajo.

4.2 Tiempos de desempeño en la enseñanza por asignatura

Los tiempos de desempeño en la docencia por asignatura son su rasgo estructural que configura un espacio de trabajo académico único, como resultado de la coordinación de actividades docentes con el desempeño laboral en los sectores de la producción de bienes y la prestación de servicios.

La vinculación que el profesor de asignatura tiene con su campo profesional es una vertiente de aplicación y al mismo tiempo es una de sus fuentes de retroalimentación y generación de conocimiento aplicado, fundamental para esta modalidad de docencia. La enseñanza por asignatura reitera una de las vías de vinculación de la universidad con el resto de los sectores, estas condiciones son un ámbito educativo caracterizado entre otros aspectos por promover líneas de formación aplicadas al desempeño de la profesión y perfilar al estudiante a entornos de desempeño profesional específicos y desarrolla habilidades para la práctica profesional del egresado.

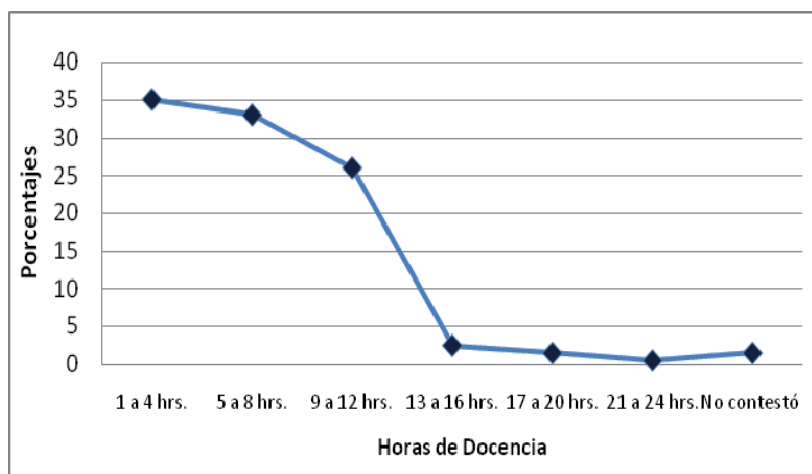
En este sentido, la identificación de los tiempos que el profesor le dedica a la docencia y la composición de sus ingresos por el desempeño de la doble tarea, son los ejes para identificar los patrones que estructuran a este sector y con ello conocer los rasgos del tipo de construcción académica y profesional que ha realizado el profesor por asignatura en los últimos tiempos.

Estos dos criterios han sido la base de estudios pioneros sobre los académicos mexicanos, los niveles de vinculación con la tarea académica calculados desde el tiempo de dedicación y el monto de ingresos recibidos por este desempeño, llevaron a los investigadores a construir un indicador a partir del cual se distingue entre personal con dedicación plena y personal con dedicación marginal. (Gil, *Et. Al*, 1994)

A diferencia del estudio referido, en el presente trabajo la información compilada es específica de los profesores de asignatura, con la intención de ahondar en el conocimiento de las condiciones que caracterizan el trabajo docente de este sector y desde ahí abrir el análisis para identificar posibles subsectores que conforman al profesor de asignatura en el caso de la Facultad de Contaduría y Administración. Una figura que por otro lado suele concebirse efectivamente como una comunidad homogénea, que dedica una porción de su tiempo laboral a la enseñanza.

La gráfica 1 muestra los porcentajes de profesores con el número de horas de clase que imparten a la semana en la FCA. Los tiempos de docencia se agrupan en bloques de cuatro horas que es el tiempo estipulado por materia. El 94 % de los profesores se agrupan en los tres primeros espacios, indicativos de 4, 8 y 12 hrs. Al parecer este es el patrón de desempeño docente del profesor de asignatura, esto representa impartir de una a tres asignaturas, mientras que el 4.5 % puede llegar a impartir hasta 24 hrs. de docencia distribuidas en 6 asignaturas.

Gráfica 1. Horas de clase que imparte el profesor de asignatura en la FCA 2007



Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Los datos reportados por el profesor de asignatura muestran un 68 % de profesores que imparten entre una y dos materias con ello acumulan 4 y 8 hrs. de clase, esta proporción de tiempo representa entre el 10 % y 20 % de las

horas de una jornada de tiempo completo, un 26 % tiene una carga de 3 asignatura con ello cubre el 30 % de una jornada de 40 hrs.

El cuadro 24 muestra el comparativo de las horas que el profesor de asignatura reporta haber tenido en su primer contrato como docente y las horas de docencia que actualmente imparte en la Facultad de Contaduría y Administración.

**Cuadro 24. Horas de clase del profesor de asignatura de la FCA:
Actual y primer contrato docente**

<i>Horas de docencia</i>	<i>Primer contrato %</i>	<i>Actual %</i>
De 1 a 4 hrs.	38.5	35
De 5 a 8 hrs.	24	33
De 9 a 12 hrs.	16	26
De 13 a 24 hrs.	14.5	4.5
No contestó	7	1.5

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Los datos del cuadro no muestran cambios significativos en el componente central de tiempo de dedicación a la enseñanza, en esta modalidad de docencia asumida en las mismas condiciones laborales.

La información que aporta el profesor de asignatura comparando los momentos de su primer contrato y el actual, reitera el rasgo sustantivo de un patrón de enseñanza de atención al estudiante universitario en la responsabilidad del profesor de asignatura. Este tipo de enseñanza cuyo rasgo es la vinculación con el sector profesional resulta significativo a la luz de los datos del cuadro en los siguientes aspectos: primero, la tendencia de dedicar en un rango de 1 a 12 hrs. de tiempo a la docencia se mantiene con ligeras diferencias, respecto al primer contrato el acumulativo alcanza el 78.5 %, al año 2007 concentra el 94 %. Este porcentaje de diferencia (15 %) que muestra ahora un mayor número de profesores hasta con carga de 12 hrs. podría estar relacionado con el sector de profesores (14.5 %) que alcanzó en su primer contrato impartir hasta 24 hrs. de clase. Esto es, en el profesor de

asignatura actual se reitera un patrón de desempeño docente de tiempos breves con la mayor dedicación al tiempo de la profesión.

Un segundo aspecto que llama la atención es la reiteración del patrón de composición de tiempos laborales, la atención a la docencia oscila entre el 10 % y 30 % del tiempo laboral total reportado por la mayoría del profesorado, desempeño que asume de manera simultánea con las actividades propias de su profesión que concentran la mayoría del tiempo laboral.

En general la información reportada por el profesor en cuando a sus tiempos de desempeño profesional y docente no indicaría cambios estructurales en la conformación de la docencia que asume el profesor de asignatura y la que asumió el catedrático de antaño.⁸³

Identificar este tipo de desempeño común entre las figuras del personal dedicado a la docencia, es reconocer orígenes, continuidades y cambios particulares en la enseñanza de la universidad. Al mismo tiempo, es reiterar que la docencia desempeñada por horas, es posiblemente la modalidad de trabajo académico de mayor alcance, en la vinculación de la universidad con el sector productivo y de servicios. Como función de mayor tradición histórica, la enseñanza ha construido y mantenido esta vinculación, el caso de la investigación tiene otra agenda de configuración en el ámbito de la vinculación social. En los últimos tiempos el cuestionamiento a la educación superior en términos de su desvinculación con los sectores de la producción y de servicios, obligaría reconsiderar la función que asume el profesor de asignatura, en esta tarea sustantiva, en el marco del proceso de complejización del actual sistema de educación superior nacional.

Considerar la referencia de la continuidad de la enseñanza nos lleva a plantearnos la posibilidad de estudios particulares, que den cuenta de la construcción de modelos de enseñanza desarrollados por las trayectorias del profesor de asignatura y el catedrático, que hoy alcanzaría un devenir de al

⁸³ No hay estudios que den cuenta de los tiempos específicos que dedicaba el catedrático, no obstante la referencia generalizada indica tiempos breves, en virtud del alto compromiso que implica el desempeño de su profesión.

menos seis décadas. La veta de riqueza académica gestada estaría en riesgo de no recuperarse ante la dinámica propia de los cambios generacionales del profesor universitario.

4.3 Composición de los ingresos del profesor se asignatura

La composición de los ingresos del profesor de asignatura y los tiempos de dedicación, son dos ejes de lectura desde los cuales se delinea los rasgos de éste sector, la fineza con la cual puede lograrse esta imagen está en función de su propia articulación y de los elementos de que se dispone para captarla. El nivel de acercamiento logrado en otros estudios, no ofrece un referente analítico para continuar la investigación de la conformación actual de esta compleja comunidad de profesores de asignatura. La tipología que emane del presente estudio, será una propuesta analítica para proseguir en el trabajo de esta vertiente de estudio y lograr un mayor conocimiento sobre este sector del profesorado universitario.

¿Cuál es la composición de ingresos que reporta el profesor de asignatura?, ¿cómo se percibe el profesor desde su trayectoria docente? son dos elementos relacionados en el propósito de abrir el análisis en torno a la diversidad de rasgos que comparte el profesor de asignatura.

La primera aproximación a la estructura del sector de profesores se dibuja en el cuadro 25 que contiene la opinión del profesor que mejor expresa su trayectoria docente. Los datos delimitan una imagen de los posibles sectores que resultan de la apreciación de desempeño en distintas instituciones educativas.

Cuadro 25. De las siguientes modalidades ¿cuál refleja mejor su trayectoria laboral docente?

<i>Modalidades de trayectoria</i>	<i>Porcentaje de Profesores</i>
Sólo ha trabajado en la UNAM	18
Ha trabajado en la UNAM, con eventuales colaboraciones en otras instituciones de educación superior	34
Básicamente ha trabajado combinando dos IES	21
Siempre ha trabajado combinando más de dos IES	26
No contesto	1

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Cuando el profesor de asignatura emite su opinión ante una pregunta de esta naturaleza, hace un esfuerzo de reconstrucción al respecto de las particularidades de su trayectoria docente, una recuperación del continuo de movimientos y permanencias a los cuales con seguridad les atribuye un sentido particular. La información se torna en testimonio de valor por lo que implica mostrar el patrón de su desempeño docente.

En el marco de este estudio, respuestas de este tipo abren un ámbito para trazar posibles senderos de recorrido y dibujar patrones de desempeño, a partir de los tránsitos más frecuentes de grupos de profesores, en el contexto de una práctica docente cuyo rasgo es la vulnerabilidad laboral.

Un 18 % de los profesores de asignatura reportan un ejercicio docente adscrito exclusivamente a la UNAM, el 34 % refiere que eventualmente ha impartido docencia en otra institución de educación superior, el resto, un 47% puede impartir enseñanza hasta en tres instituciones. En este sentido, la opinión del profesor de asignatura respecto a la modalidad que mejor refleja su trayectoria docente indicaría que, prácticamente un 80 % de los docente en la facultad tiene desempeño docente en dos o más instituciones, dato relevante para profundizar en cuanto a los rasgos de este desempeño y valorar si el patrón se replica en otros campos disciplinarios.

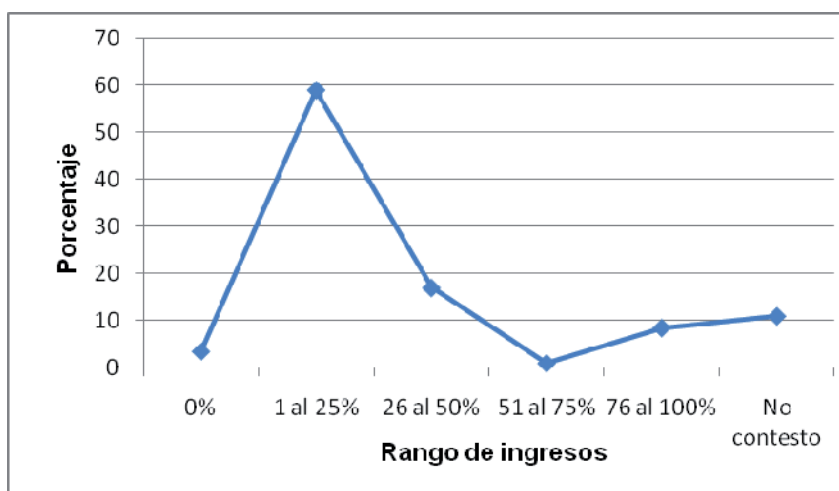
Otro ámbito de acercamiento para conocer los rasgos que perfilan al sector de profesores de asignatura, es la composición diversa de sus ingresos. La obtención de salarios por distintas fuentes laborales es una característica definitoria del profesor de asignatura y, en este estudio constituye una de las vertientes desde las cuales se propone dibujar los perfiles de desempeño de este sector de enseñantes. Desde lo histórico el patrón básico de este profesor es tener ingresos de al menos dos fuentes: uno por concepto del desempeño profesional y otro por la enseñanza.

El caso de los profesores de la Facultad de Contaduría y Administración no es distinto, se reiteran estas dos fuentes y se distingue un grupo de

profesores que reporta tener ingresos por la docencia que imparte en otras instituciones de educación superior.

En la gráfica 2 se muestra la proporción del ingreso que reporta el profesor de asignatura por su desempeño docente en la UNAM, los datos del ingreso se presentan en rangos para dimensionar proporciones, en lo que es la composición total de la remuneración del profesor.

Gráfica 2. Ingresos del profesor de asignatura de la FCA por desempeño docente en la UNAM 2007

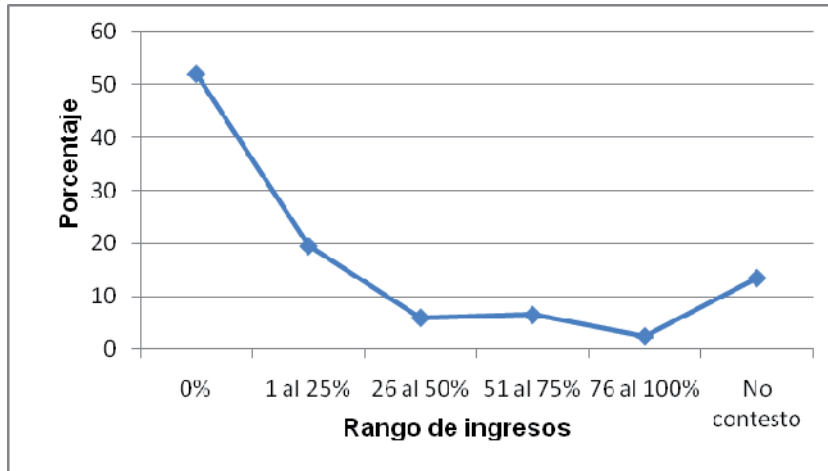


Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Dos aspectos sobresalen de la gráfica: un sector de profesores (3.5 %) no reporta ingresos por desempeño en la UNAM, este grupo de profesores seguramente corresponde a quién acepta colaborar en la UNAM sin recibir pago económico. En el otro extremo se registra un 60 % de profesores que obtienen hasta un 25 % de sus ingresos por el desempeño en la enseñanza. Y hay 36 % de profesores que recibe del 26 % y hasta el 100 % de sus ingresos por este mismo concepto.

En la gráfica 3 se indica el monto de ingresos que reportan los profesores de la FCA por impartir enseñanza en otras instituciones de educación superior, independiente de la UNAM.

Gráfica 3. Ingresos del profesor de asignatura de la FCA por desempeño docente en otras instituciones de educación superior 2007

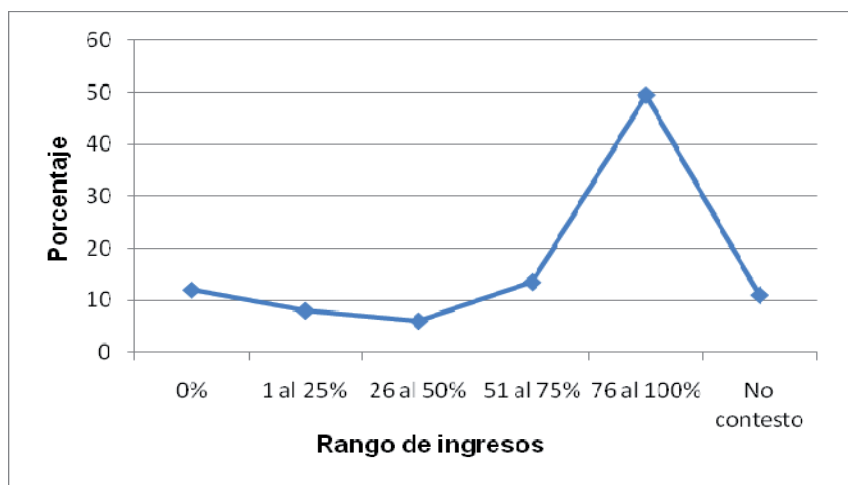


Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Un dato inicial que destaca en la gráfica es el alto porcentaje de profesores que no reporta ingresos por este concepto, su desempeño en la enseñanza es de cierta forma exclusiva en la UNAM. Este 52 % contrasta con los porcentajes, de ingreso que los profesores reportan al impartir clases en otras instituciones de educación superior.

La fuente principal de ingresos del profesor de asignatura lo obtiene de su desempeño profesional y se muestra en la gráfica 4.

Gráfica 4. Ingresos del profesor de asignatura de la FCA por desempeño docente en su campo profesional 2007



Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Se utilizan los mismos rangos de proporción del ingreso para ofrecer una mirada homogénea de la composición total de la remuneración del profesor.

La gráfica 4 indica que el 65 % de los profesores de asignatura en la Facultad de Contaduría y Administración, tiene como fuente principal de sus ingresos el desempeño de su profesión en el campo de la contaduría, la administración o la informática.

Es alto el número de profesores que no reporta ingresos por desempeño profesional, esta circunstancia puede resultar relevante si las asignaturas que imparte este grupo, requieren del conocimiento práctico originado por el desempeño de la profesión en el mercado laboral específico.

El cuadro 26 concentra la información del monto de ingreso que obtiene el profesor de asignatura en cada una de las fuentes referidas, se establecen rangos de ingreso para dimensionar las proporciones aproximadas de la composición total de su ingreso. Con estos datos se identifican los porcentajes de profesores y los montos de ingreso que recibe de las distintas fuentes de remuneración.

Cuadro 26. Distribución de los profesores de asignatura de la FCA por fuente de ingreso 2007

<i>Rango de ingresos</i>	<i>Fuente de ingreso por docencia en la UNAM (% de profesores)</i>	<i>Fuente de ingreso por docencia en otras instituciones de educación superior (% de profesores)</i>	<i>Fuente de ingreso por desempeño profesional (% de profesores)</i>
0 %	3.5	52	12
1 al 25%	59	19.5	8
26 al 50%	17	6	6
51 al 75%	1	6.5	13.5
76 al 100%	8.5	2.5	49.5
No contesto	11	13.5	11

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

La construcción de un cuadro de esta naturaleza ofrece la ventaja de mostrar la visión de conjunto, con ello se obtienen datos de la diversidad del ingreso que caracteriza a un sector tan difícil de captar en sus rasgos constitutivos.

Los ingresos reportados por el profesor de asignatura especificando la fuente de cada uno de ellos, constituye un punto de vista que muestra los límites de distintos sectores que caracterizan a esta población de profesores. La asociación de esta diversidad de montos de ingreso en correspondencia con los tiempos de dedicación, son variables que pueden explorarse en la búsqueda de lo que puede ser una primera elaboración de los rasgos de su desempeño docente.

Por lo pronto, este tipo de elaboraciones tendrían que aportar algunos elementos para esclarecer la complejidad que implica la composición de ingresos del profesor de asignatura y concentrar la mirada en aspectos como:

1. Establecer que la diversidad de sectores que conforman la comunidad de profesores de asignatura, tendría desde el componente de sus ingresos, un elemento del cual partir para emprender el estudio del proceso de configuración y diferenciación en este sector de profesores.
2. Reconocer que en esta profesión se dan cita núcleos de profesionistas que asumen, por largos periodos, la enseñanza por asignatura desde motivos muy diversos y no necesariamente por razones de tipo económico.

La composición de ingreso del profesor de asignatura es posiblemente una de las dimensiones centrales, para entender el entramado que actualmente conforma la base de la estructura del trabajo académico universitario, sostenido precisamente por la enseñanza que imparte este profesor. Al identificar los rasgos de la composición económica del ingreso docente, se podrá dimensionar lo significativo que resulta el desempeño de la enseñanza por razones financieras o, en su caso, redimensionar el trabajo del profesor desde el conjunto de motivos que le sostiene sean del tipo: profesionales, simbólicos, de compromiso social, etc. Trabajo académico por

demás implementado desde mecanismos de alta incertidumbre, baste recuperar el dato del 63.5 % de profesores de asignatura de la Facultad de Contaduría y Administración con nombramiento interino en alguna de las asignaturas que imparte.

4.4 Sectores que estructuran la comunidad de profesores de asignatura por fuente de ingresos

El estudio se centra en la composición total del ingreso del profesor de asignatura desglosada en proporciones de las distintas fuentes de remuneración. El dato resulta relevante para analizar el proceso de la formación de este sector dedicado a la docencia en la FCA y constituye también un elemento de análisis para pensar la dinámica de reconfiguración de la academia universitaria en general.

Los profesores de asignatura de la Facultad de Contaduría y Administración muestran una estructura de composición heterogénea, en términos de la proporción de ingresos reportados. A continuación se presenta una descripción de los sectores que llegan a identificarse, el tamaño del ingreso de cada fuente es un elemento desde el cual se destacan algunos rasgos que le particularizan.

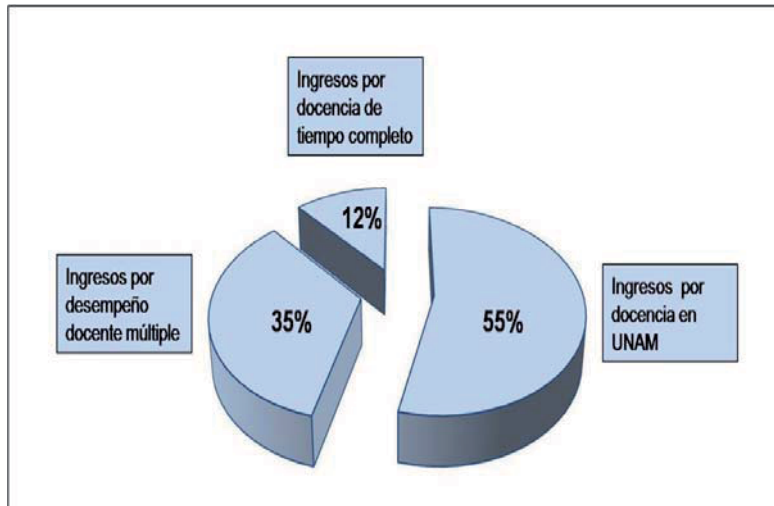
1. Profesor de asignatura con desempeño docente en la UNAM y en su ámbito profesional, constituye un sector del 55 % que reporta tener dos fuentes esenciales de ingreso. La figura estaría representada o cercana al catedrático de antaño con poca dedicación a la docencia y una mayor dedicación al desempeño de su profesión.
2. Profesor de asignatura con múltiples fuentes de ingresos docentes, este sector del profesorado constituye una proporción del 35 %. Las fuentes de ingreso que reporta pueden ir de tres a cinco: ingresos profesionales, ingresos docentes de varias instituciones de educación superior incluyendo la UNAM.
3. Profesor de asignatura con dedicación de tiempo completo a la docencia en distintas instituciones de educación superior. Este sector está

conformado por un 12 % de profesores de asignatura que reporta no tener ingreso por desempeño en su profesión y acumula en distintas instituciones de educación superior, incluyendo la UNAM, su jornada completa en horas de clase e ingresos.

4. Profesor de asignatura sin ingreso docentes en la UNAM, este sector constituye un 3.5 % del profesorado de la FCA que no reporta ingresos por el trabajo docente que desempeña. Lo anterior puede leerse en términos de la insignificante remuneración que recibe por concepto de las clases que imparte respecto a la totalidad de sus ingresos profesionales. La proporción puede no ser relevante, sin embargo, resulta significativo por los motivos que le mantienen en la docencia.

En la gráfica 5 se presentan los grupos que tienen una mayor presencia en términos de su tamaño como sector, por ello no se destaca la pequeña proporción de profesores que no reporta ingresos por desempeño docente en la UNAM. La distribución del profesor de asignatura de la gráfica 5 es importante porque muestra la estructura de constitución del sector de profesores de asignatura de la Facultad de Contaduría y administración. Una estructura originada a partir de la información aportada por los propios profesores en 2007.

Gráfica 5. Sectores del profesor de asignatura de la FCA por fuente de ingreso 2007



Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

La relevancia de un mapeo de esta naturaleza abre un campo a la investigación hasta hoy no definido, el abordaje para una caracterización de la docencia por asignatura desde este componente, es una posibilidad para vislumbrar ámbitos de estudio específicos si se coloca en la perspectiva que implica relacionar variables como: ingresos por el ejercicio docente y atención de las necesidades del profesor de asignatura; ingresos docentes y razones para asumir la enseñanza universitaria desde las condiciones laborales del profesor de asignatura; el sentido que tienen los ingresos docentes y la conformación de las trayectorias de desempeño en la enseñanza universitaria, como puede verse, la lista puede extenderse, tanto como se clarifique la necesidad de conocimiento e interés para investigar la figura central dedicada a la enseñanza en la educación superior en nuestro país.

En los siguientes apartados se elaboran lecturas minuciosas de los porcentajes que reporta el profesor de asignatura de cada una de las tres fuentes de ingreso: ingresos docentes en la UNAM, ingresos docentes en otra institución de educación superior e ingresos por desempeño en la profesión. Los rangos del ingreso se establecen de manera diferenciada para cada una de las tres fuentes, lo anterior resulta del esfuerzo de destacar la relevancia de algunos montos.

4.4.1 Sector de profesores por monto de ingreso docente de la UNAM

Los profesores de asignatura de la FCA conforman una estructura piramidal desde los ingresos que reportan por concepto de desempeño docente en la UNAM. A partir de los datos del cuadro 27 se identifican dos sectores predominantes: el primero constituido por un 46 % recibe ingresos bajos, es decir devenga hasta el 10 %, del total de sus ingresos, en el otro extremo el 9 % percibe entre el 80 % y 100 % de sus ingresos por la docencia que desempeña en la UNAM.

Cuadro 27. Ingresos docentes de la UNAM del profesor de asignatura de la FCA

<i>Rangos de Ingresos docentes</i>	<i>Porcentaje de profesores</i>
Sin ingresos	3.5
Hasta el 10%	42.5
Del 20 al 50%	34
Del 80 al 100	9
No respondió	11
Total	100

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Lo anterior muestra que cuatro de cada diez profesores tiene desempeño docente en la UNAM por un monto de hasta el 10 % de sus ingresos; tres de cada diez reportan tener ingresos más significativos en su monto (del 20 al 50 %) por el mismo desempeño y, acaso uno de cada diez profesores indica que sus ingresos docentes en la UNAM sí constituyen su principal remuneración, esto es de un 80 al 100 %.

La identificación de estos tres sectores de profesores de asignatura en la FCA lleva a pensar tres perfiles de enseñantes con trayectoria profesional diferenciada y posiblemente con capacidad para desplegar distintas modalidades de docencia. Conocer a detalle los rasgos de estos sectores de profesores, en función de las relaciones que pueda haber entre: tiempos de dedicación, niveles de ingresos por la docencia, perfiles de formación, trayectorias de desempeño, tiempos de arraigo en la docencia y continuidad en la misma; contribuiría en primera instancia al conocimiento del capital académico acumulado en el sector de profesores de asignatura y en segundo lugar, a planear mejores niveles de colaboración y con ello vislumbrar una aportación al fortalecimiento académico en los procesos formativos de los estudiantes.

4.4.2 Sector de profesores por monto de ingreso docente en distintas instituciones de educación superior

La inestabilidad laboral y los pocos tiempos de docencia asignados al profesor de asignatura, han sido la base del supuesto para etiquetarlo como el enseñante que circula cotidianamente por diversas instituciones de educación superior, sin embargo, esta situación como otros supuestos no se confirman en los datos que se recuperan de la encuesta aplicada el profesor de asignatura de la FCA.

En el presente estudio se define como profesor de asignatura con desempeño docente múltiple, al trabajo que asume el profesor para impartir docencia en distintas instituciones de educación superior. Por su proporción este tipo de desempeño no es un rasgo definitorio de la mayoría de los profesores de asignatura en este estudio de caso. Esta situación es un aspecto a considerar para emprender otros estudios e identificar las particularidades del desempeño docente múltiple en otras instituciones y campos disciplinarios.

Cuadro 28. ¿Imparte simultáneamente clases de licenciatura en otra Institución de educación superior?

<i>Desempeño docente múltiple</i>	<i>Porcentaje de profesores</i>
No	61.5
Si	37.5
No contesto	1
Total	100

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

El cuadro 28 muestra un sector constituido por el 37.5 % de los profesores de asignatura en la FCA que reporta, a pregunta expresa, tener un desempeño docente múltiple, este porcentaje no da para considerar que pueda ser el modelo de desempeño de los profesores de asignatura de esta facultad, la mayoría 6 de cada 10 profesores no reporta este patrón de desempeño. De cualquier forma su proporción abre la oportunidad para continuar indagando sobre aspectos más específicos de este sector de profesores. ¿Quién es y cuál es el perfil del profesor? que agrupa a cerca del 40 %. Una primera aproximación nos remite a considerar que los niveles de

estudios que detenta este sector le llevan a ser un especialista de alto nivel, que frecuentemente es demandado en su campo por más de una institución de educación superior, situación que ocurre con frecuencia en los posgrados y áreas de especialidad de las licenciaturas, circunstancia común en los campos de las ciencias económico-administrativo. Estas cuestiones dan pistas para continuar la indagación y profundizar en los rasgos que caracterizan a este sector.

El cuadro 29 concentra las respuestas del profesor de signatura, a la pregunta del monto de sus ingresos obtenidos por desempeño docente en distintas instituciones, en los datos sobresalen las siguientes cuestiones: se reitera el tamaño del sector (entre 35 % y 37 %), ésta concordancia de datos aporta mayor certeza al análisis; no se observa variación del profesorado que reporta no laborar en otras instituciones de educación superior 52 % con lo cual confirma su dedicación docente exclusiva en la UNAM; el dato de los que no contestan se eleva un 2.4 % respecto de los ingresos por desempeño docente en la UNAM.

Cuadro 29. Ingresos docentes del profesor de asignatura de la FCA por desempeño en distintas instituciones de educación superior 2007

<i>Rango de Ingresos docentes</i>	<i>Porcentaje de Profesores</i>
Sin ingresos	52
Hasta un 10%	15
Del 20 al 100%	19.5
No respondió	13.5
Total	100

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

La información del cuadro destaca lo significativo de los montos de ingreso, debido al nivel de dispersión de la mayoría de los datos, se establecen dos rangos para mostrar su patrón de composición. El primer dato concentra el 15 % de profesores de asignatura que obtiene hasta un 10 % de sus ingresos por impartir exclusivamente docencia, el restante 20 % de los profesores con desempeño docente múltiple se distribuye entre los que obtienen entre un 20 y hasta el 100 % de los ingresos por el mismo concepto.

Es casi uniforme la manera como se distribuyen los profesores en los distintos montos de ingreso; la imagen es la existencia de pequeños subsectores de profesores que gradualmente van incrementando sus niveles de ingresos.

La información que concentra el cuadro 30 ofrece un análisis de la proporción de profesores de asignatura con un desempeño docente múltiple; el tamaño de este sector se reitera y no es mayor al 35 % del total de los profesores. Los datos muestran el doble efecto de crecimiento y disminución respectivamente de los profesores que no imparten docencia fuera de la UNAM, el máximo de este grupo llega al 94 %, en sentido inverso, el profesorado que imparte docencia hasta en 3 instituciones además de la UNAM, es pequeño 6.5 %.

Cuadro 30. Proporción de profesores de asignatura de la FCA con desempeño docente múltiple

<i>Imparte docencia múltiple</i>	<i>Porcentaje de profesores que laboran en 1 institución de educación superior</i>	<i>Porcentaje de profesores que laboran en 2 instituciones de educación superior</i>	<i>Porcentaje de profesores que laboran en 3 instituciones de educación superior</i>
No	65	88	93.5
Si	35	12	6.5
Total	100	100	100

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

El patrón de desempeño múltiple del profesor de asignatura tiene una composición heterogénea, la proporción de docentes que imparte clase en cada institución tiene una tendencia a la baja conforme aumenta el número de instituciones que atiende, de este modo, se tiene que los profesores que reportan dar clase en otra institución, además de la UNAM es 35 %; menos de la mitad de este porcentaje reporta impartir docencia en dos instituciones (12 %) y sólo el 6.5 % de los profesores de asignatura se emplean como docentes en una tercera institución de educación superior adicional a sus clases de la UNAM. Como se observa esta composición de porcentajes resulta interesante pero no hay suficiente evidencia para considerarlo representativo de la comunidad de profesores de asignatura de la FCA.

Algo que no aclara la información del cuestionario es la posibilidad de que estas distintas instituciones de educación superior puedan ser otras escuelas, facultades o entidades académicas de la UNAM, lo anterior porque el profesor de asignatura puede detentar varios nombramientos, uno por cada entidad donde preste sus servicios.

En el marco de la FCA se tiene una idea más clara de la cantidad de profesores que reporta ejercer un desempeño docente múltiple, ahora se presenta el número de horas de clase como un componente adicional para conocer otros rasgos de este sector.

El tamaño de los sectores de desempeño múltiple referido en el cuadro anterior, ayuda a elaborar un análisis de mayor profundidad, cuando se vincula con los tiempos de desempeño docente, la imagen da cuenta de una estructura de varios sectores, que de mantenerse constante en distintos periodos, dibujaría un patrón de desempeño frecuentemente atribuido al modelo de la docencia por asignatura, con la condicionante fundamental de las proporciones del caso, es decir, sólo un sector de los profesores de asignatura tendría un desempeño docente múltiple y de éste habría más de un esquema de desempeño definido por la carga horaria que asume. El cuadro 31 da cuenta de los tiempos que estos sectores de profesores le dedican a la enseñanza en las distintas instituciones de educación superior.

Cuadro 31. Horas de docencia que imparte el profesor de asignatura de la FCA en cada institución de educación superior 2007

<i>Horas de docencia</i>	<i>Porcentaje de profesores que laboran en 1 institución de educación superior</i>	<i>Porcentaje de profesores que laboran en 2 institución de educación superior</i>	<i>Porcentaje de profesores que laboran en 3 institución de educación superior</i>
4	11	4.5	2
8	6	2.5	2
12	7.5	4.5	1.5
16	5.5	0.5	0.5
20	2	0	0
De 30 a 40	2.5	0	0
No contestó	0.5	0	0.5
Total	35	12	6.5

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Una apreciación general muestra que el profesor de asignatura con desempeño docente múltiple tiene la tendencia de impartir hasta tres asignaturas que equivalen a 12 hrs., el porcentaje de profesores con desempeño mayor, no es significativo para considerarlo uno de los rasgos de desempeño de este tipo de docencia.

La lectura particular muestra que un 30 % de los profesores que imparte docencia en una institución de educación superior además de la UNAM, reporta impartir hasta 16 hrs. de clase; el resto 5.5 % imparte un mayor número de hrs. clase que puede ir de 20 a 40 hrs.

Los profesores que reportan impartir docencia en dos instituciones de educación superior concentran hasta 12 hrs. de clase, se está ante un sector de profesores que posiblemente imparta una clase en cada institución de educación superior.

Respecto a los profesores que imparten docencia hasta en tres instituciones se tiene que el 4 % imparte entre una y dos asignaturas, esto es, hasta un total de 8 hrs. de clase, un 2 % restante podría dar 12 o 16 hrs.

Este análisis se realiza a partir de los datos presentados en su ordenamiento vertical, es decir, se considera el número de instituciones de educación superior en las cuales imparte docencia; otro ángulo de lectura se obtiene considerando el número de horas dedicadas a la docencia, porcentaje ordenado en el eje horizontal, los datos muestran que de la población total de profesores de asignatura con desempeño docente múltiple, un 17.5 % imparte 4 hrs. equivalentes a una asignatura; un 10.5 % de este sector imparte 8 hrs., es decir dos materias; un 13.5 % estaría impartiendo tres asignaturas (12 hrs.); el resto un 11% reporta impartir de 16 hrs. en adelante.

Los niveles de especialidad que ha alcanzado buena parte de los profesores de asignatura en la Facultad de Contaduría y Administración, que más adelante se presentan a detalle, constituye un elemento que puede guardar una estrecha relación con la conformación de estos sectores de

profesores de desempeño docente múltiple, la especialización alcanzada por los estudios realizados y la larga trayectoria profesional son condiciones que pueden favorecer el desempeño particular de estos pequeños sectores de profesores. Las instituciones de educación superior suelen tener en este tipo de desempeños docentes, apoyos importantes para favorecer altos niveles de especialización en los estudiantes.

Se admite que el conocimiento que emana de este tipo de análisis resulta insuficiente para dar cuenta de la compleja realidad que rodea y constituye al profesor de asignatura, no obstante, los resultados son punto de partida para continuar la búsqueda de evidencias.

4.4.3 Sector de profesores por monto de ingreso del desempeño en su profesión

Los ingresos por desempeño de la profesión que ejerce el profesor fuera de la universidad ha sido el componente que distingue a los dos sectores de profesores: los que asumen la docencia por asignatura y los profesores de carrera que tendrían su fuente de ingresos exclusivos por trabajo en la universidad.

Hay referencias en la historia reciente de la FCA de la figura del catedrático como aquel profesionalista destacado en su entorno profesional que destina tiempos breves a la academia, un tipo de profesor que despliega su capital de experiencia profesional en la cátedra que imparte y que emana de la especialización alcanzada en su profesión, una circunstancia que seguramente se mantiene vigente. En principio los montos de ingresos que obtiene el profesor de asignatura por desempeño docente, no resultan relevantes en la composición de su ingreso total, los motivos del desempeño docente se originan por el reconocimiento que emana de ser parte del claustro de los catedráticos de la UNAM.

La composición de los ingresos en el profesor de asignatura es un eje presente en los procesos estructurales de configuración histórica de esta

modalidad de enseñanza en la universidad mexicana, este sector del profesorado universitario ha trazado en las últimas cuatro décadas, rumbos de desempeño que ahora dibujan mapas de subsectores caracterizados entre otros rasgos por, los tiempos que dedican al desempeño de su profesión, la dedicación docente a una institución o dedicación docente múltiple, composición de ingresos, procesos de formación, etc.

Esta situación muestra algunas variantes según reporta el profesor de asignatura en la facultad respecto a la proporción de sus ingresos por desempeño profesional que en antaño implicaba casi la totalidad. Los datos registrados en el 2007 muestran tres sectores con tiempos de dedicación diferenciada, situación que en principio hablaría de cambios en el desempeño de la docencia por asignatura en general. En el cuadro 32 sobresalen los siguientes aspectos.

Cuadro 32. Ingresos del profesor de asignatura de la FCA por desempeño en su profesión 2007

<i>Rangos de Ingresos profesionales</i>	<i>Porcentaje de profesores</i>
Sin ingresos	12
Hasta un 25 %	8
Del 26 al 50%	6
Del 51 al 75%	13.5
76 al 100%	49.5
No respondió	11
Total	100

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

- Un 12 % de los profesores de asignatura tiene, según los datos de la encuesta, dedicación docente de tiempo completo, no reporta ingresos por desempeño de su profesión, un supuesto que lleva a pensar que no hay vínculo con el mercado profesional. El porcentaje de este sector puede incrementarse con el 8 % de los profesores que reportan tener ingresos profesionales no mayores al 25 %. Esta situación estaría indicando que hay un sector de profesores de asignatura (20 %) que tienen una dedicación importante a la docencia u otras actividades académicas que les reportan del 75 % al 100 % de su ingreso total.

- El 50 % de profesores de asignatura reitera el perfil del profesor de antaño al concentrar altos porcentajes de sus ingresos por el desempeño de su profesión, del 75 al 100 %.

El tamaño de estos dos sectores es relevante para dimensionar los distintos tipos de desempeño que puede tener uno y otro en la dinámica de la enseñanza, aspecto que no hay que dejar de considerar en el marco de los actuales perfiles de egreso del estudiante universitario que requiere distintos conocimientos y el desarrollo de habilidades diversas.

Un sector intermedio constituido por el 20 % de los profesores de asignatura tiene una composición de ingreso por desempeño profesional que oscila del 30 % al 75 %, si bien su tamaño no es representativo, si constituye un sector particular caracterizado por un desempeño equilibrado de las dos actividades que asume y que se refleja en los montos de ingreso. Circunstancia que de pronto puede llevar a preguntar si es un sector característico del momento actual de la reconfiguración de la docencia por asignatura, o es un sector emergente con rasgos de tendencia a incrementarse para pensar en un profesional que puede construir un nuevo espacio de interconexión, al mantener los dos ámbitos de desempeño en un proceso de mutua retroalimentación, situación que daría a pensar en la conveniencia de una figura con estos rasgos para el beneficio mutuo de los dos entornos laborales.

Estamos ante una figura de profesor de asignatura de medio tiempo, un sector diferente que emerge como parte del proceso histórico de definición de distintos sectores de profesores universitarios y que a diferencia del profesor de carrera contratado por medio o tres cuartos de tiempo, cuyo registro da cuenta de ser un grupo con presencia débil en términos de su proporción y tenue en la definición en sus rasgos.

El origen de este sector de profesores y sus procesos de formación a partir de la articulación de dos tipos de desempeño, estarían marcando diferencias académicas importantes respecto al profesor tradicional de medio tiempo.

Otra línea es pensar en una etapa de transición donde este sector, de profesores de desempeño equilibrado, sea el portavoz de las tendencias para incrementar las proporciones de los dos polos, incrementar el número de profesores de asignatura de tiempo completo o recuperar el espacio del catedrático, cualquier situación que pueda vislumbrarse tendría que esclarecerse con mayores datos, a fin de caminar con mayor certeza al porvenir que más le convenga a la educación superior de nuestro país.

Los lineamientos⁸⁴ establecidos por las políticas educativas en la década de 1990, marcaron fórmulas de constitución de la planta de profesores universitarios en términos del tipo de establecimiento, por campo disciplinario, proporciones de personal de carrera y personal de asignatura, sin embargo, no hay evidencias de estudios que de cuenta del seguimiento de estas estrategias que ayude a retroalimentar la composición de fórmula óptima de tiempos de desempeño específicos y particularmente para los distintos sectores que forman la inmensa mayoría del profesor de asignatura.

El Programa Nacional de Superación Académica y Formación de Personal Académico articuló una estrategia que ha dado cierto seguimiento, sus resultados no indican el impacto de las políticas emprendidas, En todo caso, se estaría ante la conformación de un sector del mercado académico, compuesto, por el profesor de asignatura que ha trazado distintas rutas de desempeño orientadas por referentes y condiciones de naturaleza que hoy se desconocen.

4.5 Percepción del profesor de asignatura en torno a las condiciones en que desempeña la enseñanza

La composición de ingresos que reporta el profesor de asignatura y el dato de tiempos de dedicación, referidos anteriormente, se reiteran como aspectos medulares que ofrecieron la ocasión de registrar los rasgos de cada subgrupo, el logro de esta primera caracterización de núcleos del profesor de

⁸⁴ ANUIES (1989) *Mecanismos de Colaboración en Materia de Formación de Personal Docente*, Revista de Educación Superior, México.

asignatura representa un avance en el conocimiento de la complejidad que implica saber quién es el profesor de asignatura. Y si bien los datos representan una evidencia de un momento determinado y de un caso particular, la exposición de los resultados es una invitación a darle continuidad en otros campos y establecimientos.

En el esfuerzo de continuar agregando elementos para ampliar la caracterización del profesor de asignatura, ahora se recupera la opinión del profesor respecto a la manera como vislumbra su transitar por la docencia, el contenido apunta al contenido valorativo de las condiciones en que ha desempeñado su tarea. Se trata de clarificar la idea que tiene el profesor de los cambios económicos obtenidos, a partir de las condiciones de su primer contrato docente y su situación actual. Con la recuperación de esta información, se establece un puente para vincularla con el contenido de los siguientes apartados que abordan la trayectoria académica y los procesos de formación.

La naturaleza de la pregunta que muestra sus respuestas en el cuadro 33 resulta delicada en el tipo de percepción que pretende obtenerse del profesor de asignatura, los niveles de construcción implican el componente de subjetividad que cada uno es capaz de elaborar. Sin embargo, el acercamiento constituye un esfuerzo pertinente en el ámbito de abrir espacios para la expresión de este tipo de contenidos subjetivos, que generalmente no suelen abordarse.

Cuadro 33. Percepción comparada del profesor de asignatura de la FCA sobre sus ingresos económicos

<i>¿Cómo es su situación económica actual respecto a las condiciones de su primer contrato como docente?</i>	<i>Porcentaje De profesores</i>
Considerablemente mejor	10.5
Mejor	32
Similar	36
Inferior	12.5
Considerablemente inferior	8
No contestó	1

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 200

Una primera lectura al cuadro nos indica que hay tres posturas que concentran las percepciones del profesor de asignatura, en lo que ha sido su trayectoria económica en la docencia:

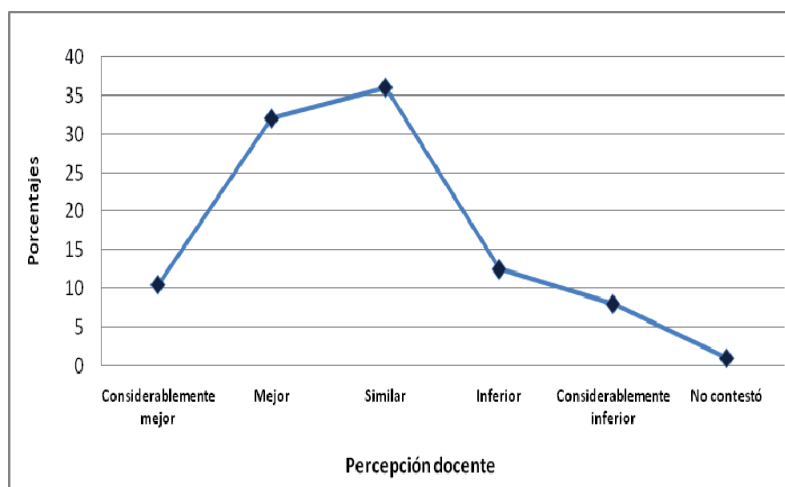
1. Un 36 % del profesorado opina que su situación económica es similar o sin cambio, este punto puede considerarse el punto para identificar dos posturas que remiten a mejores condiciones económicas o una situación de pérdida en los ingresos por desempeño docente. Si bien la pregunta refiere a la situación económica, esta circunstancia, en el marco de la docencia por asignatura, estaría relacionada con el mantenimiento, incremento o pérdida en el número de horas de clase impartidas, debido a que los ingresos en buena parte dependen del número de horas de clase. Los estímulos por buen desempeño no son generalizados y no resulta un componente significativo para establecer la diferencia de ingresos.
2. Una circunstancia adicional que puede estar presente cuando el profesor indica que su situación económica resulta similar entre su primer contrato docente y su situación actual, tiene que ver con la apreciación del estancamiento y restricción de salarios mantenidos a este sector de profesores de asignatura, y que no tiene comparativo con las condiciones registradas para el personal académico de carrera. Lo anterior deja claro que, por lo pronto, tres profesores de cada diez reporta mantener una situación similar en la remuneración de desempeño docente.
3. Un sector mayor de profesores de asignatura 42.5 % reporta mejoras económicas, la información de la encuesta no aporta evidencias sobre las causas de esta mejoría. Inicialmente podría pensarse que esta situación es resultante del esfuerzo emprendido por los profesores que reportaron algún cambio en sus niveles de estudio, sin embargo, cuando se vinculan las variables de cambio del ingreso con el nivel actual de estudios, los datos no son significativos para indicar la correlación entre las variables. No se confirma la relación causal de, a mayor nivel de estudios, mayor nivel de ingresos, aspecto significativo, porque precisamente la tesis que subyace a las estrategias gubernamentales e institucionales para impulsar la mejora educativa, se han fundamentado

desde esta lógica para justificar el esfuerzo de los procesos de formación docente.

- Un 20 % de los profesores reporta que los ingresos de su primer contrato docente y el actuales son inferiores e incluso considerablemente inferiores. Esta disminución en los ingresos docentes no es precisamente el sector de profesores que ha mantenido su nivel de estudios de licenciatura.

La presentación de estos datos en la gráfica 6 nos muestra claramente la distribución de tres áreas sectores, el punto más alto en ella indica precisamente que el 36% de los profesores de asignatura considera su situación económica en la docencia similar, pese al tiempo de antigüedad y trayectoria de formación y académica. Las otras dos áreas indican estar asociadas a condiciones de mejoría o pérdida en el ingreso económico.

Gráfica 6. Percepción del profesor de asignatura del ingreso docente actual comparado con su primer contrato



Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

La imagen ofrece la posibilidad para elaborar distintas lecturas, porque la noción de similitud tendría distintas connotaciones en función del entorno en que se aplique y del sentido que se le atribuya, más adelante se recupera el análisis, por lo pronto, con la información recuperada queda claro que la variabilidad de los ingresos de los profesores de asignatura es resultado de factores múltiples, articulados desde el marco de las propias condiciones

laborales de extrema heterogeneidad e incertidumbre, y que no pueden entenderse sino en el marco de la compleja articulación de condiciones y entornos en que se desempeña esta enseñanza.

Entornos y condiciones laborales que deben indiscutiblemente revisarse por sus amplias implicaciones, en esa tónica los datos son importantes para poner atención en lo que representa e implica, que una parte importante de este inmenso universo de profesores, estime que las condiciones económicas de su desempeño docente, no han tenido cambio o peor aún opinen haber perdido a lo largo de los años parte de sus situación económica.

A este tipo de construcciones subyace indudablemente estados de desanimo que no son los mejores motores del dinamismo para la enseñanza, cuya naturaleza se desempeña desde la capacidad intelectual y afectiva que media el proceso de enseñanza aprendizaje. Los estados de ánimo que se gestan durante las trayectorias de desempeño docente, tendrían que ser una vertiente a considerarse para profundizar en otros estudios, en los cuales se reconozca que el tipo de subjetividad desde donde el profesor elabora el contenido de los sentidos que sostienen su trabajo, tiene en las condiciones laborales una fuente esencial de esta valoración.

En la actualidad, la enseñanza en general y la universitaria no es la excepción, tiene niveles de valoración social bajos, si a esto se suma la percepción del profesor de una situación similar o menor de su situación económica, estamos ante una profesión que tiene un cometido social fundamental y sin embargo su estatus no se corresponde con el nivel de una profesión bien posicionada. Por lo tanto, el escenario en la enseñanza es delicado por las implicaciones de un desempeño docente, asumido por sectores de profesores a los cuales no se valora adecuadamente, tanto en lo social como en lo económico y al mismo tiempo son objeto de una fuerte exigencia en muchos ámbitos. Pensar en estrategias para elevar la calidad de la enseñanza, obliga a recuperar el sentido de este tipo de condiciones que está en la base de la estructura de la enseñanza misma, la cual no podrá modificarse sin atender este tipo de contenidos.

Relación entre situación económica y procesos de formación

Con la intención de continuar adicionando elementos, ahora se explora la relación entre este tipo de percepciones con el proceso que implica para el profesor de asignatura alcanzar otro nivel de estudios. El esfuerzo de superación para transitar a un ciclo diferente con el que ingreso, tendría más de un significado en una profesión que confronta de manera permanente a partir del trabajo con los estudiantes.

Con esta intención en el cuadro 34 se cruza la información de la percepción que tiene el profesor sobre los cambios en sus ingresos con el nivel de estudios que detenta actualmente.

Cuadro 34. Relación entre el cambio del nivel de ingresos docentes y el nivel de estudios actual del profesor de asignatura de la FCA

<i>¿Cómo es su situación económica actual respecto a las condiciones de su primer contrato docente?</i>	<i>Porcentaje de profesores con Licenciatura</i>	<i>Porcentaje de profesores con Especialidad</i>	<i>Porcentaje de profesores con Maestría</i>	<i>Porcentaje de profesores con Doctorado</i>	<i>Total</i>
Considerablemente mejor	1.5%	2%	5.5%	1.5%	10.5%
Mejor	9.5%	4.5%	14%	4%	32%
Similar	8.5%	3%	20%	4.5%	36%
Inferior	2.5%	0%	7%	3%	12.5%
Considerablemente inferior	1.5%	0.5%	4.5%	1.5%	8%
No contestó					1%
Total	24 %	10 %	51 %	15 %	100

Fuente: Datos del Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007.

Concediendo que hay otros sentidos que pueden llevar a distintas lecturas, el análisis se realiza considerando que cuando el profesor percibe que su situación económica actual es similar a la que detentó en su primer contrato docente, hay un mayor peso de cierta tendencia negativa, lo anterior se sustenta únicamente en el sentido básico de la noción, que indica que una situación similar, implica semejanza o analogía.

Desde esta consideración, la lectura de los datos son relevantes cuando se traza una división para contemplar solamente dos ámbitos de percepción: la primera referida como tendencia positiva y de mejora, en ella se incluyen los rubros de mejor y considerablemente mejor; la segunda nombrada como tendencia negativa incorpora las opiniones de mantener una situación similar, inferior y considerablemente inferior, esta percepción deriva de la pérdida y disminución del ingreso por desempeño docente, ver cuadro 33.

Los niveles de estudio que actualmente reportan los profesores de asignatura se ordenan de la siguiente manera: Maestría un 51 %, Licenciatura con un 24 %, el Doctorado con un 15 % y la Especialidad alcanza un 10 %.

La presentación del cuadro 35 en términos de las dos tendencias referidas muestra que hay un predominio de la tendencia negativa sobre la positiva en los tres niveles de estudio más numerosos. Una excepción en los datos se detecta en el nivel de estudios de la Especialidad, donde se registra el doble de profesores que reportan haber mejorado respecto a los que se ubican en la tendencia negativa. Es posible que los datos de los profesores que logran la especialidad, tengan cierta relación desde el punto de vista de las culturas disciplinarias, que atribuyen una alta significación a la obtención del nivel de especialidad en campos como la contaduría y la administración. Al parecer los otros niveles del posgrado no detentan todavía el mismo estatus que tiene la especialidad. El proceso es semejante al lugar que ocupan las especialidades y subespecialidades en las ciencias médicas.

Cuadro 35. Tendencias en la relación del cambio de ingresos docentes y el nivel de estudios actual del profesor de asignatura de la FCA

<i>¿Cómo es su situación económica actual respecto a las condiciones de su primer contrato docente?</i>	<i>Porcentaje de profesores con Licenciatura</i>	<i>Porcentaje de profesores con Especialidad</i>	<i>Porcentaje de profesores con Maestría</i>	<i>Porcentaje de profesores con Doctorado</i>	<i>Total %</i>
Tendencia positiva	11	6.5	19.5	5.5	42.5
Tendencia negativa	12.5	3.5	31.5	9	56.5
No contestó					1
Porcentaje total	24	10	51	15	100

Fuente: Datos del Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Lo primero que destaca en la información recuperada es que para el profesor de asignatura de la FCA, trabajar para alcanzar otro grado de estudios al parecer no tiene relación con la posibilidad de mejorar sus ingresos, lo anterior supondría que hay otro tipo de motivaciones que impulsan al profesor de asignatura a superarse y alcanzar otros niveles de desarrollo y escolaridad.

Que el profesor de asignatura alcance otros niveles de estudio, indudablemente repercute favorablemente en el proceso de enseñanza que imparte, y sin embargo, al profesor no le repercute en mejores condiciones económicas; en este marco, valdría la pena pensar en la diversidad de inversiones que hace el profesor: intelectual, económica, social, etc. implicadas en el logro para obtener otro grado escolar.

Los porcentajes de diferencia entre cada una de las tendencias referidas como positiva y negativa, son significativos en cada uno de los cuatro niveles de estudios:

- En los profesores con nivel de estudios de licenciatura la tendencia es muy pareja, se detecta una mínima diferencia de 1.6 % entre una y otra tendencia. Los profesores de asignatura que mantienen su nivel de estudios de licenciatura, por diversas razones la mitad de ellos han logrado mejorar sus ingresos, la trayectoria y experiencia puede ser la base de estos cambios.
- Los profesores con maestría registran una distancia de 12 % entre una y otra tendencia, cabe señalar que este nivel de estudios concentra la mitad del profesorado de asignatura en la facultad, por tanto el dato es alto respecto a la totalidad del profesorado. Pese a ser el sector que registra el mayor avance en su nivel de ingresos, la mayoría un 31.5 % reporta una situación igual y de pérdida de ingresos.
- El caso del doctorado registra una distancia de 3.5 % entre las tendencias con predominio de la tendencia negativa, este nivel educativo supondría mejorar el ingreso, no obstante, el profesor reporta una situación distinta, el 9 % reporta mantener igual e incluso haber perdido

niveles de ingreso y el porcentaje de profesores que han logrado mejora en sus ingresos es de sólo el 5.5 %.

Al reiterarse el pronunciamiento de buena parte del profesor de asignatura en la apreciación de tipo negativo, incluso en los niveles de estudio de maestría y doctorado, se insiste en la necesidad de profundizar sobre estos aspectos, desde los cuales se abre una línea de estudio para identificar los rasgos desempeño generados a partir de las trayectorias de formación en este sector de profesores. Esta consideración parte de ponderar lo que representa la naturaleza de los procesos de formación en el marco del sistema escolarizado, distinto a los espacios de capacitación y actualización del profesorado que han tenido una prioridad desde el marco de la política educativa.

Un acercamiento a este tipo de cambios daría cuenta de desempeños más cercanos a la cotidianidad de la enseñanza, al margen de los ingresos, tipos de nombramientos y tiempos de dedicación, que a la fecha, han sido los criterios desde los cuales se elaboran tipologías de desempeño y son la base para emitir juicios sobre los procesos de profesionalización e incluso inferir niveles de compromiso con la tarea docente. La valoración del desempeño docente emitida a partir de juicios calificadores, no aporta al conocimiento de los rasgos del profesor de asignatura y a las particularidades de su práctica, por el contrario, profundiza las diferencias entre el personal dedicado a la enseñanza y el profesor de carrera e influye para mantener la baja valoración que detenta la enseñanza.

4.6 El tiempo en el marco de la construcción de la trayectoria académica del profesor universitario.

El tiempo concebido como la dimensión en la cual se registra el transitar en la carrera del profesor, tiene distintas posibilidades de abordarse, la antigüedad sea en una institución o en el desempeño de una actividad es una de las modalidades que indudablemente expresa la trayectoria. En este estudio, se recupera una parte de la información del profesor de asignatura de

la Facultad, de su historia que inicia en el momento de su ingreso a la UNAM y la firma del primer contrato docente. Este acercamiento representa el punto de partida de lo que ha sido la configuración de la carrera académica del profesor de asignatura y adquiere un significado especial por lo que implica el caso de un profesionista dedicado a la enseñanza en condiciones laborales particulares de incertidumbre permanente. En este tenor, el tiempo de desempeño y permanencia en la enseñanza se torna en logro importante, entre otras cosas por el nivel de compromiso que le sostiene y que representa su aportación en el cometido social de la universidad.

El análisis de la trayectoria del profesor de asignatura originado a partir de su ingreso a la institución universitaria y el inicio de su trayectoria en la enseñanza, son condiciones que habrán de leerse en términos de la dinámica de adscripción al establecimiento, en este caso a la FCA de la UNAM para desempeñarse como profesor y como proceso de afiliación de características muy particulares, en lo que representa para el profesionista egresado de contaduría y la administración dedicarse de manera simultánea a la enseñanza de este campo disciplinario y a ejercer la aplicación del conocimiento en entornos laborales específicos del mismo.

En el cuadro 36 se organizan los tiempos de ingreso a la docencia y a la UNAM, en el año 1960 se registran los primeros ingresos de profesores de asignatura, la ordenación por décadas permite identificar el momento de inicio de su carrera docente de las distintas generaciones.

Cuadro 36. Año de incorporación de los Profesores de asignatura a la FCA

<i>Año de ingreso</i>	<i>Ingreso a la docencia</i>	<i>Ingreso a la UNAM</i>
	%	%
De 1960 a 1969	2.5	3.5
De 1970 a 1979	10	9
De 1980 a 1989	24.5	24
De 1990 a 1999	45	38.5
De 2000 a 2007	16	19
No contestó	2	6

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Los datos muestran una dinámica que representó un proceso contiguo para la mayoría de los profesores, el ingreso a la profesión docente y la adscripción a la UNAM. La diferencia en cada periodo no es significativa entre la firma de su primer contrato docente y su primer nombramiento en esta casa de estudios.

Son pequeñas las proporciones de profesores donde no hay coincidencia de ingreso simultáneo, un cálculo acumulado de los cinco periodos (1960-2007) estaría mostrando a un sector de profesores (4 %) que ingresó a la UNAM a desempeñar funciones no vinculadas con la docencia; otra proporción de ellos (8 %) habría ingresado a la docencia en una institución de educación superior diferente de la UNAM.

En otro sentido los profesores donde hay simultaneidad en el ingreso son la mayoría, esto muestra que la FCA tiene una planta docente por asignatura con arraigo a la profesión docente y con un largo proceso de adscripción a la UNAM. Un doble vínculo que en muchos sentidos puede ser indicativo de desempeños consolidados académicamente, habida cuenta de lo que implica, el conocimiento del currículum de las carreras, el dominio de las particularidades de los programas de asignatura, la habilidad para conducir la dinámica de los modelos de enseñanza promovidos en la facultad, la óptima articulación de acciones para el cumplimiento de los objetivos de egreso de los estudiantes, la facilidad de colaboración entre la planta académica para la realización de acciones conjuntas, por señalar algunos aspectos.

Sin la menor duda, la planta de profesores de asignatura de la FCA es una comunidad consolidada académicamente y asume esta modalidad del trabajo académico desde el capital acumulado, que se caracteriza por una experiencia mostrada por tener un 82 % de profesores con una antigüedad docente de 10 a 40 años, el 75 % del profesorado tiene la misma permanencia en la UNAM. Estos datos reiteran la tesis de Clark (1992) en torno al peso que puede llegar a tener ciertos establecimientos caracterizados por una larga tradición académica que se tornan en fuente de atracción importante.

Las particularidades del profesor de asignatura en cuanto a su antigüedad en la UNAM se muestran en el cuadro 37, los datos se agrupan por décadas y a través de ellas se pueden observar las proporciones de las distintas generaciones.

Cuadro 37. Antigüedad en la UNAM del profesor de asignatura de la FCA 2007

<i>Antigüedad</i>	<i>Porcentaje de profesores</i>
Hasta 5 años	11.5
6 a 9 años	10.5
10 a 19 años	38
20 a 29 años	22.5
30 a 39 años	8.5
40 a 49 años	3.5
No contestó	5.5

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

La lectura a detalle muestra la composición de distintas generaciones, que son portadoras de su experiencia acumulada a partir de los distintos momentos de su ingreso, se tiene que un 61% reporta entre 10 y 29 años de desempeño docente en la UNAM; el 12 % acumula más de 30 años en la enseñanza; en este porcentaje se ubican los profesores fundadores cuyo ingreso fue a partir de 1960 y 1970, la mayoría de ellos con un perfil de catedrático del periodo denominado de la universidad tradicional. El trabajo de estos profesores daría cuenta del proceso de construcción de la facultad en el periodo de su modernización. El estado actual de la facultad y seguramente de muchos otros establecimientos del actual sistema de educación superior, tiene en el desempeño de estas generaciones su componente fundacional.

Con ello se invalida la apreciación, sin fundamento, que atribuye al profesor de asignatura la cualidad de profesor que circula frecuentemente por las universidades, sin demostrar interés para dar continuidad a su desempeño y tener arraigo en el establecimiento. El caso de los profesores de asignatura de la FCA, es el testimonio de una comunidad que ha construido un vínculo de naturaleza compleja, que articula adhesión a la institución y a la profesión docente en este campo disciplinario.

Los tiempos que el profesor de asignatura ha dedicado a la enseñanza permiten identificar el perfil de profesor novel y del experimentado. El cálculo en torno a la antigüedad indica que un 8 % de los profesores de asignatura tienen hasta cinco años de experiencia en la enseñanza. Al respecto se considera que los primeros cinco años de desempeño docente, son un tiempo mínimo indispensable para adquirir la experiencia formativa básica, en este sentido, la FCA tiene pocos profesores de perfil novato, la mayoría un 88 % posee el rango de profesor experimentado al detentar una antigüedad de más de 6 años, el 2 % de profesores no respondió a la respuesta. .

La permanencia de la docencia del profesor de asignatura en la facultad, se ratifica cuando el 82 % de ellos afirma que la enseñanza ha sido un trabajo continuo desde su primer contrato, llama la atención el conjunto de motivos que expresa el restante 18 %, que solicitó permiso por tiempo breve en algún ciclo escolar, entre las causas que enuncian para solicitar permiso destacan tres:

1. Ausencias motivadas por cuestiones laborales y económicas: Atender compromisos de trabajo de tiempo completo, trasladarse a otras entidades para cumplir con compromisos del despacho o la empresa, etc. Estas razones de tipo laboral se vinculan a cuestiones eminentemente económicas, en el sentido de que su mayor ingreso proviene precisamente de su desempeño profesional en la contaduría, administración o la informática.
2. Separaciones originadas por circunstancias de la propia institución: cuando no se abren los grupos, cuando no se programan las asignaturas correspondientes o cuando los horarios son incompatibles con el desempeño de su profesión. Este tipo de razones son inherentes a las condiciones de vulnerabilidad del desempeño de la docencia de asignatura, donde la mayoría de los profesores de la facultad tiene contratos interinos y menos de un tercio de los profesores de asignatura han adquirido la definitividad en alguna materia que imparte.
3. Ausencias por cuestiones de tipo personal: viajes al extranjero, realización de estudios. La connotación de referir la realización de

estudios como un motivo personal, es indicativo del tipo de proceso que asume el profesor de asignatura, una situación que marca diferencias importantes con el profesor de carrera, que comparte este tipo de compromisos con el apoyo que la institución le brinda para continuar su carrera formativa, porque precisamente el proceso de formación redundante en la posibilidad del fortalecimiento del trabajo académico institucional. En este marco, el profesor de asignatura generalmente realiza este esfuerzo por cuenta propia, una tarea para revalorar su trabajo porque indudablemente repercute de manera positiva en la enseñanza que imparte.

La proporción de profesores que ha interrumpido su desempeño docente y las razones para ausentarse son condiciones relevantes en el sentido de evidenciar entre otros aspectos: una baja rotación de profesores de asignatura en la facultad, un importante proceso de adhesión al ausentarse por causas relevantes, un alto nivel de compromiso con la enseñanza.

La particularidad registrada en los profesores de asignatura de la facultad en los términos de su antigüedad y arraigo en la enseñanza, podría no ser el patrón de desempeño de otros campos disciplinarios y otros establecimientos, incluso de otras facultades de la UNAM, de cualquier manera, el dato interpela con su contenido a conocer otras realidades académicas que puedan dar cuenta de los niveles de arraigo que les caracteriza, y con ello estar en condiciones de valorar la magnitud del capital académico acumulado por este importante sector de profesores universitarios.

4.7 La formación en la trayectoria del profesor de asignatura

La mirada entorno al tiempo de desempeño docente del profesor de asignatura, es un tiempo que adquiere sentido a partir del entramado constituido por experiencias diversas. Los procesos de formación se tornan en una dimensión de lo que es la construcción de su trayectoria, en el presente apartado se recupera parte de este camino, por el que ha transitado el profesor a partir de su ingreso a la universidad.

Los datos compilados en el cuestionario aplicado al profesor de asignatura de la facultad, recuperan el estado actual de estudios y se muestra el nivel de cambio registrado en la formación del profesor de cuando ingreso. Una particularidad de la profesión docente y de la carrera académica en general, tiende a ser la constante participación en diversos procesos educativos, lo anterior se constata cuando uno de cada cuatro profesores de asignatura de la FCA, reconoce seguir estudiando en distintos campos de especialidad. El estar preparado es una necesidad y en el presente estudio se identifican las particularidades de estos procesos donde se incursiona en la formación, la actualización o en determinados ámbitos de especialización.

En la actualidad el 24 % de los profesores de asignatura de la facultad realiza algún tipo de estudios, mientras que el 68 % si bien en este momento no realiza estudio alguno, reconoce la necesidad de mantenerse con un buen nivel de preparación como requisito para el desempeño de la docencia. En el cuadro 38 se concentran las modalidades de estudio reportadas por el profesor de asignatura, al mismo tiempo se da una semblanza de los campos disciplinarios en los cuales se realizan los estudios.

Cuadro 38. Niveles de estudio y campos disciplinarios

<i>Modalidades y niveles de estudio</i>	<i>Campos de estudio y especialidad</i>
Seminarios y talleres especializados y diplomados	Derechos humanos, Finanzas, Desarrollo humano, Lingüística
Licenciatura	Derecho, Contaduría
Especialidad	Mercadotecnia
Maestría	Dirección de recursos humanos, Organización, Auditoría Fiscal y finanzas, MBA, Matemáticas, Ciencias, Psicología educativa, Educación
Doctorado	Gestión del conocimiento e innovación, Educación,
Otros	Estudios de idiomas.

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Respecto a las categorías de estudios que reporta el profesor de asignatura se pueden hacer las siguientes consideraciones:

1. Los estudios de posgrado en sus distintos niveles de especialidad, maestría y doctorado registran un 16 %, los campos disciplinarios

fundamentalmente se ubican en el ámbito de las ciencias económico-administrativas con distintas subespecialidades y el de educación.

2. Los estudios de licenciatura suelen generalmente ser una segunda carrera que estudia el profesor para ampliar sus ámbitos de desempeño profesional
3. Por su parte los estudios a nivel de diplomados, seminarios y talleres especializados generalmente constituyen espacios de actualización indispensables para los campos disciplinarios de la FCA.

Los estudios que realizan actualmente los profesores de asignatura en el posgrado son procesos de especialización con lo cual afianzan sus vínculos de afiliación en las distintas subespecialidades en Mercadotecnia, Recursos Humanos, Organización, Auditoría Fiscal y Finanzas, etc., esta gama seguramente es más diversa si se contarán con los datos de las subespecialidades del grupo de profesores que ya detenta el grado.

Una referencia frecuente de la comunidad de profesores de asignatura de la FCA, es la vinculada a los procesos de certificación que operan en las ciencias aplicadas como condición para ejercer la profesión, en los campos de la contaduría y la administración suele ser una práctica habitual.

Una línea desde la cual se traza la trayectoria del transitar docente es el nivel de estudios que ha logrado a partir del momento en que ingresa a la docencia, los resultados recuperados de la encuesta aplicada a los profesores de asignatura son importantes en el sentido de registrar cambios significativos.

Denominaremos trayectoria de formación a los estudios formales⁸⁵ realizados por el profesor y que llevan a la obtención de algún grado (Trilla, 1987). Los datos en el cuadro 39 se organizan por nivel de estudios y muestra el comparativo en dos momentos, la firma de su primer contrato como docente en una institución de educación superior y el nivel alcanzado al 2007 fecha de la aplicación de la encuesta.

⁸⁵Este tipo de estudios se distinguen de los estudios denominados como no formales, entendidos como aquellos que se imparten fuera del sistema escolarizado.

**Cuadro 39. Nivel de estudios del profesor de asignatura:
primer contrato docente y actual**

<i>Nivel de estudios</i>	<i>Nivel de estudios 1er. contrato docente %</i>	<i>Nivel de estudios actual %</i>
Licenciatura	63.5	24
Especialidad	8.5	10
Maestría	22.5	51.5
Doctorado	4	14.5
No contestó	1.5	0
Total	100	100

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Una observación general de la información que contiene el cuadro 39 muestra un salto en todos los niveles de estudio, este conocimiento es fundamental en la definición del perfil actual de este sector de profesores de la facultad, lo que representa identificar los rasgos particulares de este sector tan poco estudiado y porque sorprende gratamente lo que implica, sin lugar a dudas, este logro que dista mucho del nivel de estudios con el cual ingreso a la docencia.

La aseveración del profesor novato que ingresó en el periodo de expansión 1960-1980 con niveles de estudios básicos, efectivamente se constata en el profesor de asignatura de esta facultad, sin embargo, este mismo sector que logró mantenerse en la docencia, es otro, respecto al esfuerzo emprendido por cambiar su nivel de estudios. Una trayectoria de formación larga que remite a las siguientes observaciones:

1. El profesor de asignatura que ingresó en las últimas cuatro décadas a la FCA constituyó un grupo heterogéneo respecto a sus niveles de estudio, la mayoría dos de cada tres con nivel de licenciatura, sólo un 35 % de profesores tenía algún estudio de posgrado.
2. Sin contar con los datos de cómo se daría el proceso, el primer cambio es la disminución de profesores con nivel licenciatura, el 40 % de ellos transitó a un nivel de estudios superior en el rango de posgrado.
3. La estructura piramidal sostenida inicialmente por un 64 % de profesores de asignatura con licenciatura ahora se invierte al tener una base del 76% de profesores dedicados a la enseñanza con algún estudio de posgrado y sólo un 24 % mantiene o ha ingresado con nivel licenciatura.

4. Esta comunidad de profesores con licenciatura (24 %) continuará a la baja, los datos de profesores que actualmente realizan estudios de posgrado concluirán en breve por tanto el 15 % de ellos ingresará a otro nivel de estudios.
5. Los niveles de estudio de posgrado que aglutinan a la mayoría de los profesores son: la maestría con un 52 % y el doctorado con un 15 %, en tercer lugar se tiene al 10 % de profesores con especialidad. Los datos muestran que la maestría y el doctorado son los principales niveles a los que acude el profesor de asignatura. El dato sobre los profesores de tiempo completo estaría por explorarse para pensar que estas condiciones puedan también ser compartidas por otros sectores de profesores.
6. La observación anterior muestra una particularidad del campo de la contaduría y administración que dista de lo que sucede en otros como la medicina, donde la afiliación disciplinaria del profesorado se logra principalmente a través de la especialidad como nivel de posgrado.
7. El predominio de estudios de maestría en el caso de las disciplinas de la contaduría y la administración puede tener relación con las maestrías de tipo profesionalizante,⁸⁶ denominación que remite a una naturaleza de ciertos campos ocupacionales cuya prioridad del conocimiento práctico tiende a valorarse más que el conocimiento teórico.

Los estudios realizados por el profesor de asignatura en torno al campo disciplinario de su profesión, muestran una línea de la trayectoria de formación indicativa de cambios importantes según la información compilada a través de la encuesta. Estos datos muestran un rasgo más para reconocer en el sector de profesores de asignatura, un conglomerado de generaciones con perfiles de ingreso diversos, donde la constante ha sido un esfuerzo por superar el nivel de estudios inicial y transitar a otros espacios de formación en posgrado.

Lo información del cuadro 39 es ilustrativa del gran esfuerzo realizado por el profesor de asignatura, que ha implicado múltiples tipos de inversiones al transitar a otros niveles de formación. En el siguiente apartado se muestra la

⁸⁶ CONACYT distingue dos programas de posgrado, los profesionalizantes y los de investigación.

otra línea de formación, centrada en la atención para la docencia, estas dos modalidades de trayectorias de formación dan cuenta del perfil que caracteriza al profesor de asignatura actualmente, con seguridad un profesor distinto al que abrió senderos a la profesión académica hace varias décadas.

4.8 Los procesos de formación y sus condiciones de apoyo.

En esta parte del estudio se abordan los resultados de la encuesta aplicada al profesor de asignatura de la facultad y muestra la articulación de las dos líneas de políticas educativas, la primera que facilitó el ingreso gradual de distintas generaciones de profesores y la segunda, que mostrará una dinámica de participación importante en las acciones impulsadas por la política de formación de profesores. Las estrategias institucionales recuperan los ejes de acción para apoyar de manera diferente a los sectores de profesores, el caso de la FCA no es distinto y tiene en las acciones para atender al profesor de asignatura particularidades que se detallan a continuación.

La participación del profesor de asignatura en los procesos de formación para la docencia, es una línea más que muestra la disposición de quién se dedica a la enseñanza para mantener abiertas opciones de trabajo a la superación.

En el capítulo dos se presentó de manera amplia una panorámica histórica de la plataforma de programas diseñados para apoyar el trabajo académico; el capítulo tres hace un recuento de los programas realizados en el marco de la UNAM, en estos apartados se muestra claramente lo limitado de estos espacios cuando se orientan al docencia que imparte el profesor de asignatura. Los programas que administra la Dirección General de Asuntos del Personal Académico han sido diseñados mayoritariamente para el personal de carrera. En una visión general los espacios de apoyo a los cuales puede ingresar este sector de profesores dan cuenta del fomento a la actualización, la superación, el fortalecimiento de la docencia-investigación, el apoyo para la incorporación de personal académico de tiempo completo y el fomento a la investigación, entre otros. Estas modalidades de apoyo que aplica la UNAM se corresponden con los patrones de financiamiento que desde las políticas

educativas han operado en las últimas décadas para la superación y fortalecimiento de la docencia de este nivel educativo.

El trabajo que realiza el profesor de asignatura se valora y estimula generalmente de manera diferente, a partir de 1993 se pone en marcha la operación de los siguientes programas:

1. Programa de Actualización y Superación Docente
2. Un programa orientado a promover su productividad y elevar el rendimiento.
3. Se abrieron convocatorias para concursar por la definitividad.
4. El último se diseñó para otorgar una distinción al desempeño excepcional al profesor de asignatura con categoría B.

Ninguno de estos programas tiene como objetivo promover y garantizar el apoyo para la formación en estudios de posgrado.

Los estudiosos del tema de los académicos han señalado que los profesores que ingresaron a la universidad a partir de 1960, se incorporaron con el nivel de estudios básicos de licenciatura, este fue uno de los rasgos de su perfil. El perfil de ingreso del profesor de asignatura no fue diferente del profesionalista que ingresó contratado como profesor de carrera, sin embargo, el registro de las acciones gubernamentales e institucionales indican cómo se diseñó una política educativa cuya prioridad fue y continúa siendo la formación del profesor universitario de carrera a través de los estudios de posgrado.

El tipo de apoyos que reciben los profesores universitarios para realizar estudios de posgrado es un componente que establece acentuadas diferencias entre ellos, la inequidad es un componente de las políticas que regulan su otorgamiento, mientras para los profesores de carrera elevar su nivel de estudios suele ser una responsabilidad de la institución y corresponde a ella procurar los medios para su realización, para los profesores de asignatura, sus estudios son generalmente su responsabilidad y una cuestión personal.

La realización de estudios de posgrado representa, indudablemente asumir fuertes niveles compromiso por el tipo de exigencia académica y porque su realización implica una responsabilidad de largo plazo. En el profesor de asignatura es cotidiano la realización de estos estudios simultáneamente a la atención de sus distintas responsabilidades laborales, lo anterior por el escaso apoyo institucional que se le ofrece para emprender proyectos de superación profesional de este tipo.

La posibilidad de realizar estudios de posgrado es limitada en general para el profesor de asignatura, los siguientes datos son relevantes de esta situación. Cerca del 60 % reporta no haber recibido apoyo de la UNAM para realizar estudios de posgrado, poco más de un 30 % recibió apoyos en los siguientes términos,

- Un 9.5 % indica que recibió apoyo sin especificar la naturaleza del mismo
- Un 15.5 % recibió apoyo económico
- Un 6.5 % recibió apoyo de tiempo
- Sólo 1 % refiere que recibió apoyo económico y de tiempo

Los datos de la encuesta son limitados porque no detallan la información sobre las fuentes de financiamiento, los montos y condiciones de apoyo recibidos, sin embargo, estos datos aunados a las estrategias institucionales destinadas a cada uno de los dos sectores de profesores, muestran la necesidad de ofrecer distintos programas y diversificar el apoyo para el fortalecimiento de la docencia por asignatura.

En el caso del profesor de asignatura la construcción de su trayectoria de formación, demanda una importante inversión de naturaleza diversa: el esfuerzo intelectual que requiere este tipo de procesos, el tiempo prolongado que caracterizan las distintas modalidades de trabajo, el factor financiero demandado, el aspecto familiar involucrado y distraído, el componente afectivo y social volcado en los procesos, son parte constitutiva y definitoria para la realización de estos proyectos. El ejercicio de la docencia por asignatura invariablemente contiene en la dinámica de superación y desarrollo para la

obtención de grados, este conjunto de circunstancias que deben explicitarse y reconocerse como una acción elemental de valoración y como condición para asumirse en el marco de lo que deben ser las condiciones laborales de su ejercicio.

4.9 Formación para la docencia

La formación para la docencia es una vertiente de trabajo educativo que ha contado con la participación del profesor de asignatura de la universidad desde 1970. En las universidades mexicanas esta estrategia convocó a una participación masiva de profesores en las actividades diseñadas por los centros de didáctica, mismos que proliferaron en la mayoría de las instituciones como resultado de la política educativa antes referida.

Las acciones promovidas con objetivos de capacitación, adiestramiento, desarrollo, superación, actualización, entre otras, tuvieron concurrencias respuestas, las cifras referidas en el capítulo dos dan cuenta de su resultado cuantitativo, la magnitud de la respuesta en términos del trabajo cualitativo realizado, desde esta política es una asignatura pendiente.

El trabajo de formación para la docencia impulsado de manera permanente en las últimas décadas, ha generado una cultura de formación, actualmente extendida en la mayoría de las instituciones de educación superior de nuestro país. Una cultura que traza diversas trayectorias y que constituye un componente de diferencia con el modelo didáctico del catedrático.

Los datos del cuadro 40 muestran la participación del profesor de asignatura de la Facultad de Contaduría y Administración en los espacios de formación, en principio registra que 8 de cada 10 profesores han colaborado en algún espacio de formación y capacitación. Un porcentaje no mayor al 15 % reporta estar al margen de las actividades organizadas por instancias de la UNAM y de la propia facultad.

Cuadro 40. Nivel de participación del profesor de asignatura en cursos de formación para la docencia

<i>Participación</i>	<i>Porcentaje de profesores</i>
Si	85
No	14.5
No contestó	0.5
Total	100

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

Esta proporción indica altos niveles de cooperación del profesor de asignatura, las cifras pueden ser representativas de la participación lograda en general por este tipo de estrategias, tanto a nivel de la UNAM como a nivel nacional.

Los mecanismos de operación de la política de formación mostraron niveles de efectividad en el logro numérico de participación, cabe señalar que las condiciones de convocatoria para asistir a estos espacios suelen asociarse a mecanismos de regulación laboral del trabajo docente. Una buena cantidad de universidades en sus políticas adscribe la capacitación para la docencia como requisito para ingresar, mantener las horas de docencia asignadas o para lograr algún tipo de promoción.

En este marco la amplia participación del profesor de asignatura se constituye en un objeto de estudio, que pudiera dar pistas para conocer las particularidades de una colaboración originada en las condiciones antes descritas, del sector de profesores que desempeña la enseñanza en un entorno de vulnerabilidad laboral.

Algunos informes de universidades estiman un nivel de cooperación en las acciones de formación cercanos al 100 %, esta estrecha relación de mecanismos de formación y condiciones laborales, también implica una condición que puede distorsionar en buena medida el cometido original del acto formativo.

Las respuestas que proporcionan los profesores en la encuesta indica y considera que su participación en los cursos, seminarios y talleres de formación de profesores, surge de la inquietud de mejorar su desempeño docente. Sin embargo, la información de la propia encuesta es limitada en el sentido de no dar detalles sobre los aspectos concretos del tipo de mejora, de los ámbitos específicos de beneficio o en su caso de cómo ha sido la dinámica del proceso de cambio, estas líneas son una guía para delinear estudios que den seguimiento al tema.

Al respecto, el estudio realizado por Torres (2005) muestra la relación que hay entre el número de horas de formación y las calificaciones obtenidas en la encuesta de los estudiantes; respecto a las horas indica que estas deben superar las 250 en un periodo de tres años para poder influir positivamente en las calificaciones de la referida encuesta. (:119-126)

Lo que si detalla la encuesta del presente estudio es que los profesores han participado esencialmente en dos modalidades de formación: en la primera se registra la mayor colaboración, en lo que ha sido la estrategia constituida por cursos breves, talleres, seminarios y diplomados, todos ellos de tiempos breves y variables y con temáticas articuladas generalmente desde el paradigma de la sistematización de la enseñanza; la segunda, con menor nivel de participación, lo constituyen las opciones para realizar estudios de posgrado en educación, el cuadro 41 concentra esta dinámica de participación.

Cuadro 41. Participación del profesor de asignatura en distintos ámbitos de la formación para la docencia

<i>Modalidades de estudio</i>	<i>Porcentaje de participación</i>
Cursos breves y diplomados	75
Estudios de posgrado	2
Las dos modalidades	7
No contestó	16

Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

El ámbito de la formación docente abarca cursos, seminarios, diplomados, talleres que tienen como objetivo ofrecer capacitación al docente

y la actualización, dos tipos de procesos concebidos con la finalidad de habilitar al profesor para un mejor desempeño. En opinión de estudiosos como Díaz Barriga (1989) al impulso y desarrollo de la capacitación subyacen propósitos de tipo técnico, las temáticas abordadas suelen vincularse con ámbitos del hacer docente que desde el paradigma de la tecnología supone aprender a evaluar, a elaborar objetivos, a planear desde la idea de estrategias de enseñanza, etc.

Estas modalidades de trabajo suelen diseñarse en formatos de tiempos breves para cursarse en cada uno de los recesos de los ciclos escolares, sea intersemestral o intercuatrimestral, las estadísticas de participación se recuperan precisamente de la asistencia a este tipo de eventos.

Estos datos no difieren de los resultados a los que llega Torres (2005) en su estudio realizado recientemente para dar seguimiento al proceso formativo de un grupo de profesores de la Facultad de Contaduría y Administración:

- Refiere que en la última década se han desarrollado esencialmente dos tipos de espacios: el primero destinado a la formación y ha estado a cargo de la FCA, el segundo corresponde a los cursos de actualización que ofrece la DGAPA.
- Los profesores del estudio tienen como preferencia acudir a los espacios de actualización (65 %), se estima que ello puede estar relacionado porque son cursos breves que imparte la DGAPA. A los cursos de formación que imparte la FCA acude el 35 % de profesores.
- También indica que hay una mayor participación de los profesores de asignatura 69 % que asiste a los cursos de actualización y el 33 % al programa de formación.⁸⁷ Se observa una mayor participación de los profesores con nombramiento de definitividad.
- También se registra una ligera diferencia de mayor participación de mujeres dedicadas a la enseñanza.

⁸⁷ Estas diferencias pueden tener alguna relación con las características de los eventos: los cursos del programa de actualización tienen mayor diversidad en duración, calendarización y horarios, en general son cursos breves; por su parte el programa de formación es menos flexible y tiene mayor duración y se ofrece en horarios más restringidos.

Estos resultados se suman a esfuerzos como los del presente estudio y constituyen acercamientos iniciales, de carácter relevante por su aportación al conocimiento de lo que han sido los procesos de formación del profesor de asignatura.

En el rubro de los estudios de posgrado caracterizado como un espacio de formación que conlleva a compromisos de otra naturaleza, tiene como proceso los siguientes rasgos: un tiempo de dedicación que implica mínimamente dos años; un esfuerzo intelectual singular requerido para la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades como las vinculadas a la investigación, el trabajo paulatino en el ámbito actitudinal, la realización de algún trabajo recepcional como tesis que suele enfrentar al profesor a construcciones significativas de cómo asumir la docencia y es precisamente en esta parte, de procesos simultáneos de elaboración y síntesis donde suelen ubicarse los núcleos de los procesos formativos para la docencia.⁸⁸

Un componente que pauta la diferencia entre la capacitación y formación se da en el tipo de vínculos que se promueven, para la primera su prioridad es aprender a hacer, en el caso de la formación los fines son aprender a ser y para ello se ingresa en la complejidad que implica el fenómeno educativo, un campo multidisciplinario que posibilita la construcción de marcos de referencia teórico-filosófico, ya sea para desarrollar investigación o para derivar las metodologías del trabajo docente, entre otros.

La proporción de profesores que incursiona en la modalidad de procesos formativos vinculados a la educación a nivel posgrado es baja, tanto para el académico en general como para el profesor, autores como Clark (1992)⁸⁹ sostienen que cuando se trata de elegir una carrera a nivel posgrado, la disyuntiva es ganada generalmente por los intereses disciplinares por encima

⁸⁸ Las particularidades del proceso formativo conlleva a dinámicas de trabajo para la generación de conocimiento y desarrollo de habilidades para la construcción de marcos de referencia del ámbito educativo.

⁸⁹ El autor hace esta referencia desde los estudios realizados a finales de 1970 que muestran esta preferencia en los profesores, una inclinación predominante por realizar estudios que les garanticen mantener niveles de actualización disciplinaria, antes que la pedagógica.

del interés pedagógico, y si bien el autor no refiere proporciones y tampoco especifica el comportamiento por campo disciplinario, la situación estaría vinculada con los procesos de afiliación al campo de la formación básica, quién ingresa al trabajo académico con predominio en la investigación opta por continuar en el campo de su especialidad y quién elige el desempeño docente puede eventualmente abrir sus intereses para incursionar en un campo como la educación. No hay suficiente evidencia en los datos de la encuesta para confirmar esta tendencia registrada en los sistemas nacionales de educación, sin embargo, el salto que reporta el profesor de asignatura en sus niveles de estudio en la línea de su campo disciplinario, registrado en un apartado arriba, es mayor que la proporción de profesores que realiza estudios de posgrado en educación, con lo cual se estaría aportando evidencia a este patrón de desempeño.

En la FCA la capacitación y formación de profesores ha tenido importantes iniciativas a lo largo de las últimas décadas, la lectura de las acciones emprendidas por el profesor de asignatura tienen correspondencia con la respuesta lograda a nivel nacional de la política educativa.

Una recopilación realizada sobre la base de distintos documentos e informes de gestión de la Facultad de Contaduría y Administración indican las siguientes líneas de acción desarrolladas como parte de la estrategia para el fortalecimiento académico en la facultad:

1. Estudios de posgrado: Maestría en Administración con Formación en Investigación y Docencia.
2. Diplomados, cursos y seminarios: Diplomado La docencia, un espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica, Curso de Formación de profesores de la División de Estudios Superiores, Curso de Didáctica General, Capacitación del personal docente en técnicas didácticas, Curso de producción y manejo de nuevos medios didácticos.
3. La creación del Centro de Formación y Actualización de Profesores. En colaboración interinstitucionales se ha impartido el Programa de Formación de Profesores para catedráticos de las Escuelas de la

Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración

La formación de profesores es una línea de trabajo que ha tenido continuidad y distintos matices en la trayectoria de más de tres décadas de esfuerzos en la FCA. El trabajo actualmente adquiere forma en una cultura de la formación para la docencia, con rasgos particulares en este campo disciplinario, que al compartir los rasgos de las ciencias aplicadas muestra las siguientes características:

- En su carácter de ciencias aplicadas –contaduría, administración e informática- articulan espacios de formación disciplinaria centrados en la solución y diseño de modelos alternativos que den respuesta a la problemática de la empresa en general.
- En lo social, la comunidad académica de la FCA tiene como característica altos niveles de convergencia para trabajar en equipo, muestra de ello es la tendencia a constituir comunidades y asociaciones. La articulación de acciones de formación para la docencia y de carácter disciplinarios han sido espacios frecuente en organizaciones como la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración. Becher (2001)

Por último, el interés por la formación docente se traduce en una preocupación genuina del profesor de asignatura, para abordar la docencia como trabajo académico que implica niveles de responsabilidad y profesionalismo, ello se observa en el núcleo de intereses y concepciones que emiten los profesores y que se presentan en el siguiente apartado.

Como se ha enfatizado antes, la disposición del profesor de asignatura para desempeñar la docencia no ha tenido como base principal el logro económico, esta situación una vez más se reitera cuando casi la mitad del profesor expresa que no hay relación entre la formación y los cambios que puedan darse en las condiciones de desempeño de esta actividad.

Son interesantes los resultados de la encuesta respecto al tipo de valoración que el profesor le da a su trabajo en los espacios de formación para la docencia; la construcción de sentidos en la práctica general de la enseñanza tienen en este tipo de contenidos un insumo importante a considerarse en la valoración de la misma.

- Un primer dato es la consideración del 51.5 % de los profesores de asignatura ubicados en la postura de no reportar cambios como resultado de su participación en estos espacios de trabajo académico, esto es, la formación no está asociada con el logro de mejoras económicas u algún otro tipo de espacios que represente mejorar las condiciones de desempeño
- El 27 % de los profesores si reporta haber tenido algún tipo de mejora, en los siguientes rubros: 15 % aumento sus ingresos, un 8.5 % aumento el número de horas clase, un 3.5 % reporta haber tenido las dos modalidades de mejora.
- Un sector que representa el 21.5 % de los profesores no contesta la pregunta, situación que adquiere sentido por el porcentaje que, en el aparentemente no expresar, estaría fijando su postura de lo que le representa la formación en general.

Como complemento a estas expresiones cuantitativas, el profesor de asignatura emite algunos comentarios del contenido que daría fundamento a su desempeño docente: dada la diversidad de los contenidos su ordenamiento llevan a organizarlas en tres líneas: el mejoramiento de la enseñanza, los procesos de superación y la trascendencia humana a través de la docencia.

1. Mejoramiento de la enseñanza: *“la formación me permitió mejorar la impartición de clase..., en general mejorar mi práctica docente..., Mejoré el manejo de mis materias..., logré tener el conocimiento sobre el manejo de grupos..., Mejoré mis habilidades docentes..., la formación la recibí en la Universidad Iberoamericana y me permitió mejorar la docencia.”*
2. Las posibilidades para continuar el proceso de desarrollo y superación profesional: *“con la formación logré aumentar mis conocimientos..., he ido completando mi formación profesional..., en general he logrado*

conocimientos y desarrollo profesional..., la formación me permitió obtener una preparación adicional que siempre es bueno..., considero haber logrado un avance en mi superación personal..., he logrado mayor competitividad.”

3. El último bloque de comentarios refiere al contenido que subyace como fin último de la de lo que es la naturaleza humana, la oportunidad de trascender a través de la labor educativa que se realiza con el estudiante: *“la formación para la docencia me permite medirme en mi calidad como docente..., a través de ella cumplo mejor mi compromiso académico con la UNAM..., la formación se relaciona en cierta forma con el placer de compartir conocimiento..., la formación en el ámbito personal genera una gratificación incomparable de enseñar a tantas generaciones y su contacto de muchas maneras revitaliza..., encuentro una estrecha relación entre formación y los valores personales..., la formación es una base para obtener buenos procesos de formaciones en los alumnos.”*

Si bien se reconocen significados diversos en cada una de las opiniones expresadas, al mismo tiempo se muestran enlazadas por un componente común, el esfuerzo de atender de la mejor manera al estudiante. El conjunto de significados atribuidos al proceso de formación tiene cierta coincidencia con los ámbitos de reflexión que expresan los profesores en el estudio realizado por Chehaybar (1999) donde concluyen que el profesorado tiene como interés primordial “...transformar las prácticas desde la práctica misma” (:86)

El contenido de este tipo de opiniones son una oportunidad para abrir líneas de seguimiento en la construcción de sentidos que ha generado la experiencia de la formación para la docencia, un seguimiento que brindaría la ocasión para conocer entre otros contenidos: los aspectos de la práctica docente que han sido sensibles a los procesos formativos, en qué sentidos puede considerarse valiosa la experiencia de formación, valorar la actual configuración de los ejes pedagógico y didáctico que estructuran la cotidianidad de la enseñanza, por referir algunos.

4.10 El profesor de asignatura una comunidad en transición: edad y género

La información de los apartados que preceden conforman una imagen a partir de la cual el profesor de asignatura de la FCA se muestra como un sector de rasgos particulares, mismos que sirven de base para identificar subgrupos que comparten características relacionadas con: los procesos formativos que les sitúan en un lugar distinto de quienes eran al ingreso a la docencia, las trayectorias académicas construidas desde la articulación de tiempos de desempeño simultáneo de dos profesiones, por la composición de sus ingresos acumulados de distintas fuentes laborales, porque desempeñan la enseñanza a partir de cierto tipo de nombramiento y diferentes tiempos de desempeño, conjunto de rasgos que conmina al encuentro y al desencuentro de la inmensa población de profesores de asignatura. Rasgos comunes y diferencias son el material que sustenta la construcción de cada profesor, porque al final, la trayectoria en la enseñanza es una construcción auténticamente personal. El camino está abierto, las líneas de análisis que preceden este apartado figuran opciones para continuar el estudio.

Para avanzar e ir configurando un cierre tentativo, porque la temática del profesor de asignatura apenas se inicia, se enfoca la atención a este sector de profesores en términos de los procesos de transición que deviene de su propia composición generacional.

El sentido que subyace al título del presente apartado, el profesor de asignatura, una comunidad en transición, se relaciona con: una idea de comunidad referida al espacio humano dedicado a la docencia que han logrado conformar los profesores de asignatura en la FCA, como resultado de largos y diversos procesos socio-históricos asumidos en el marco del proyecto institucional. Una comunidad articulada por los contenidos de una cultura disciplinaria y dedicada a la responsabilidad de la formación del estudiante. Ahora reconocemos una comunidad de profesores de asignatura con rasgos que le distinguen de otros profesores y que al mismo tiempo se abre en un

mosaico de composición, para asumir la enseñanza en modalidades de flexibilidad, sobre el vínculo de un doble proceso de ejercicio profesional.

La noción de transición remite a pensar al profesor de asignatura en su condición de sujeto, que ha escrito buena parte del proceso de cambio de la dinámica de la enseñanza en la universidad, una larga participación para una buena parte de ellos, que le lleva a ser diferente, transición que implicó cambio y movilización. Los ciclos en los que ha participado desde su trinchera del trabajo docente, constituyen momentos que debemos reconocer y valorar por cuanto implica la construcción de un capital cultural desde la enseñanza erigida por el esfuerzo del profesor de asignatura.

El cuadro 42 presenta la información del ingreso de profesores por décadas, la fecha indica la firma de su primer contrato para impartir enseñanza en licenciatura, por tanto representa el momento de su inicio laboral docente en alguna universidad mexicana.

Puede pensarse que estas generaciones de profesores constituidas por grupos que coincidieron en el momento de inicio de su trabajo docente, han transitado la mayoría de ellas, de manera ininterrumpida en la enseñanza y algunas estarían cumpliendo su ciclo de desempeño.

Las generaciones ingresadas en 1960 y 1970 a la Facultad de Contaduría y Administración integran el 12.5 % del total de profesores de asignatura, tienen más de 30 años de servicio docente, situación que les coloca en un tiempo muy cercano a su retiro laboral. La escalada de egreso de estas generaciones que contribuyeron a edificar la actual universidad, es inminente, ¿cuál es su legado más allá de lo que han hecho cada día en la aulas?, ¿cuánto se ha recuperado de su historia?, no se dispone de mucho tiempo, antes de que su retiro represente perder la ocasión de recuperar fragmentos de contenidos esenciales de la historia de la facultad.

Al presente año 2010 estarán cumpliendo más de 30 años de servicio el 37 % del profesorado de asignatura de la FCA, con lo cual una tarea inmediata

es pensar en ¿cómo se puede reiterar la presencia de estas generaciones que ingresaron en 1960, 1970 y 1980 para fortalecer el presente y potenciar el futuro de la FCA.

Cuadro 42. Incorporación del profesor de asignatura de la FCA a la docencia universitaria

<i>Año de ingreso</i>	<i>Porcentaje Total</i>	<i>Porcentaje Mujeres</i>	<i>Porcentaje Hombres</i>
De 1960 a 1969	2.5	0	2.5
De 1970 a 1979	10	2	8
De 1980 a 1989	24.5	5	19.5
De 1990 a 1999	45	16	29
De 2000 a 2007	16	7.5	8.5
No contesto	2		
Total	98	30.5	67.5

Fuente: Datos del Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007.

La información del cuadro 42 es significativa al presentar la proporción de profesores incorporados al ámbito docente distinguiendo entre mujeres y hombres. El incremento en la proporción de mujeres en la docencia es un dato relevante en la conformación del sector docente universitario, que muestra la siguiente dinámica histórica, en 1970 al parecer no hay presencia relevante de mujeres docentes en la FCA, a partir de 1980 se registra la incorporación de mujeres, en 1990 entra una mujer por cada dos hombres y en el periodo 2000-2007 la incorporación es muy semejante 15 mujeres y 17 hombres.

Al 2007 la composición del profesor de asignatura por género indica un 67.5 % de hombres y el 30.5 % de mujeres. Hay un proceso de cambio generacional por género a partir de 1990, en este entorno cabe preguntarse ¿cual será la tendencia una vez alcanzando el ingreso equilibrado entre hombres y mujeres?, las carreras que se imparten en la FCA estarían en la tendencia de constituirse como carreras típicas del género femenino?, la composición de la planta docente en cada una de las tres carreras de la FCA ¿tiene la misma composición por género?

Tales preguntas son una invitación para considerarlas en el marco de la configuración de la docencia en la UNAM y a nivel nacional. Las cifras

referidas son punto de partida para abordar otros estudios e identificar los rasgos del desempeño docente por género y sus diferencias derivadas de los procesos de formación y trayectorias.

La edad de los profesores constituye otra variable significativa que muestra el transitar de un sector que, al 2007 acumula importantes trayectorias de desempeño y que tendría que estar situada en otras condiciones de participación, donde el relevo generacional pudiera ser su núcleo de trabajo para formar las generaciones novatas.

El cuadro 43 muestra las proporciones por rangos de edad del profesor de asignatura en la FCA, la media de edad del sector de profesores se sitúa en 49 años. El 55 % de los profesores está concentrado en el rango de edad de 40 y 59 años, con ello se reconoce a una población madura con trayectorias profesionales sólidas, respaldadas entre otros aspectos por el tiempo de desempeño y los diversos procesos de formación.

Cuadro 43. Porcentaje de profesores de asignatura de la FCA por género y edad 2007

Género/ Edad	20 a 29 años %	30 a 39 años %	40 a 49 años %	50 a 59 años %	60 a 69 años %	70 a 79 años %	No Contestaron %
Femenino	1.5	6	13	7	2.5	0	
Masculino	1	8.5	14	20.5	9.5	1	
Total	2.5	14.5	27	27.5	12	1	15.5

Fuente: Datos del Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007.

Cuando se vinculan las variables de edad con género se tiene ahora la oportunidad de mirar a detalle la composición generacional por rangos de edad, el proceso de transición en la docencia por asignatura distinguiendo hombres y mujeres indica que en las primeras décadas hay un predominio de hombres en una proporción de 1 a 3 en enseñantes con más de 50 años; en cambio se registra una tendencia equilibrada con los profesores que tienen menos de 49 años, esto es, la media de edad estaría representando el cambio en la composición por género.

El mismo cuadro muestra el movimiento generacional del personal de asignatura que registra un 13 % de ellos con más de 60 años de edad, una situación que tendría que atenderse al ser el proceso de envejecimiento del personal que desempeña la enseñanza, esta circunstancia histórica de desplazamiento de profesores universitarios, debe ser seriamente considerada como la base para proyectar el futuro de la propia universidad, es por demás urgente diseñar los procesos de preparación de los cuadros de jóvenes que estarían por incorporarse a la profesión académica, desde la recuperación que implica la trayectoria acumulada de estas generaciones fundadoras.

La amplia lectura analítica realizada en torno al profesor de asignatura muestra las distintas dimensiones de la compleja constitución de esta comunidad, el dibujo de subsectores es una fotografía que da testimonio de un momento de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, sin embargo, la réplica de estudios en otras entidades académicas es la vía para general mayor conocimiento del que ahora se logra como resultado del presente estudio.

Sobre el profesor de asignatura, principal fuerza del profesorado universitario en nuestro país, hay una urgente necesidad de estudio que no puede seguir omitiéndose, su desempeño es esencial, como lo es conocer al amplio sector que lo asume, esta investigación se inscribe en la inquietud de hacer una primera aportación, para ello, recupera los espacios generados por los estudios pioneros de los rasgos de la diversidad del académico mexicano, y recupera al sector del profesorado universitario que ha tenido una participación fundamental en los cambios de los últimos tiempos en la universidad.

4.11 A manera de apéndice: La docencia y sus condiciones de mejora, desde la mirada del profesor de asignatura

Los datos de la encuesta han sido esenciales para describir los atributos de los sectores dedicados a la enseñanza por asignatura, con ellos se logró elaborar una caracterización de este sector, que podrá continuarse en otros estudios.

En el presente apartado se recupera el contenido expresado por el profesor en torno a las nociones de: la docencia y algunos ejes con los cuales se puede pensar en mejorarla. La idea de recuperar estas opiniones está en relación con la caracterización elaborada por el profesor, un tipo de material que expresaría el sentido que subyace a su práctica docente.

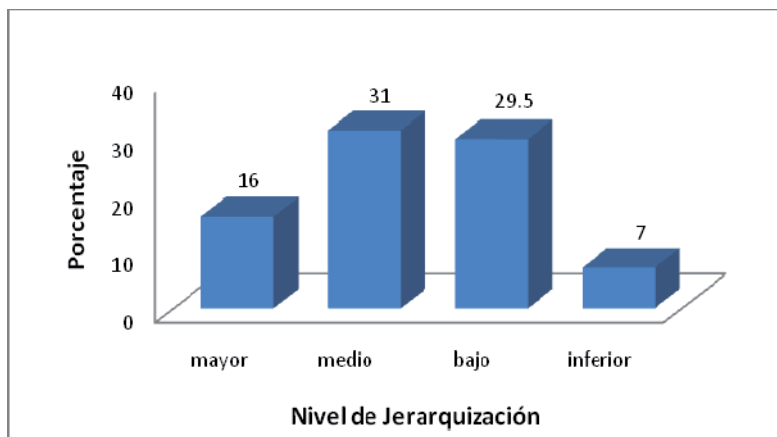
Un conjunto de sentidos que permean el ejercicio de una profesión con antecedentes importantes en la universidad y que al mismo tiempo han estado presentes en la trayectoria de cambio de la enseñanza; interesa recuperarlos como testimonios que puedan indicar futuras rutas de un transitar, para ejercer la docencia universitaria en condiciones de mayor equidad. Se consideró esencial la incorporación de estos materiales para construir el cierre del presente trabajo.

La información que a continuación se presenta da cuenta de cada uno de los reactivos que conforman los dos ámbitos sobre el concepto de docencia y sus condiciones para mejorarla, se consideró que la gráfica ofrecía las mejores condiciones para mostrar las particularidades de esta información.

La opinión emitida por los profesores se registra en una escala de valoración que organiza los contenidos según su nivel de prioridad, el mayor valor indica el más importante y relevante para el docente y eventualmente puede indicarse también con el número uno, la asignación es subsecuente hasta llegar al nivel inferior que representa el valor de menor importancia y es referido en algunos casos con el número cuatro.

4.11.1 La idea de docencia que subyace a la práctica educativa del profesor de asignatura

Gráfica 7. La docencia universitaria es una actividad compatible con otras



El 16.5% que no responde la pregunta

La gráfica 7 muestra una distribución que reitera la noción de esta modalidad de docencia, como una actividad construida desde la complementariedad del doble desempeño laboral.

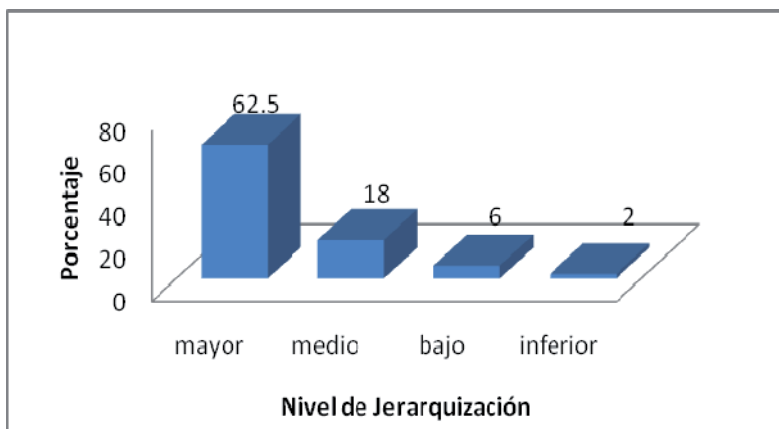
La prioridad que asigna el profesor a la docencia como actividad compatible con otras, estaría en relación directa con la manera particular de su práctica, que puede asumirla en una oscilación de un alto nivel de compatibilidad hasta un menor nivel. Los datos presentados en la tipología de desempeños elaborada por tiempo de dedicación, donde se distinguen subsectores de profesores de asignatura precisamente dan cuenta de esta distribución de desempeño docente múltiple. En este sentido, la opinión que muestran los datos de la gráfica se corresponde en buena medida, con una apreciación articulada de una práctica docente asumida por una diversidad de sentidos.

El 60 % de los profesores le asignan el 2do. y 3er. lugar en orden de prioridad y convergen con la idea de que la docencia es una actividad compatible con otras, una imagen que comparte buena parte del sector de profesor de asignatura y que precisamente se corresponde con uno de los

atributos de la docencia por asignatura, ser una actividad que se realiza de manera simultánea con el desempeño de su profesión. Una proporción de profesores del 16 % de los profesores de asignatura, la colocan como primera prioridad.

El 7 % de profesores de asignatura le asignan un 4to.lugar, opinión que puede estar cercana a la idea de una docencia de tiempo completo. Este sector de profesores puede ser parte de la proporción del 12 % de docentes, que registró tener una práctica de tiempo completo al acumular la totalidad de sus ingresos por el desempeño de docencia en distintas instituciones de educación superior, para este tipo de profesor la docencia no es compatible con otra actividad.⁹⁰

Gráfica 8. La docencia universitaria es una actividad que propicia el desarrollo profesional



Un 11.5% de profesores que no fija postura respecto al cuestionamiento

La gráfica 8 presenta la opinión del profesor ante la idea de concebir el espacio de desempeño docente como una actividad que propicia el desarrollo profesional, es significativo el alto porcentaje de 81 % de profesores de asignatura que se adhieren al primero y segundo lugar.

Concebir la docencia como un espacio que detona el desarrollo profesional puede entenderse en la doble vertiente, una vinculada a la

⁹⁰ El dato se reporta en el apartado de composición de ingresos que reporta el profesor de asignatura en la encuesta se detalla el número de las fuentes de cada ingreso.

profesión básica que remite a procesos permanentes de actualización en la disciplina, la otra como una cuestión relacionada con los procesos implicados en la profesionalización para la docencia.

Las trayectorias de formación por las que han transitado y dan cuenta de la carrera académica actual de los profesores de asignatura, son indicativos de una trayectoria caracterizada por este doble proceso de desarrollo profesional. De modo que la adhesión del alto porcentaje de profesores que concibe a la docencia como un espacio que propicia el desarrollo profesional, se corresponde con la construcción histórica de lo que ha sido la trayectoria de formación de los profesores de asignatura de la facultad.

Los comentarios que acompañan la valoración de la docencia en esta vertiente de trayectoria de superación, amplían de manera sustantiva el concepto que tiene el profesor de la enseñanza como vía de desarrollo.

Los profesores refieren que la enseñanza tiene un alto nivel de exigencia que conlleva a buscar espacios permanentes de formación, capacitación, especialización y actualización, para poder responder y atender de la mejor manera las expectativas del estudiante, en este sentido, la docencia se concibe como una oportunidad de crecimiento y desarrollo.

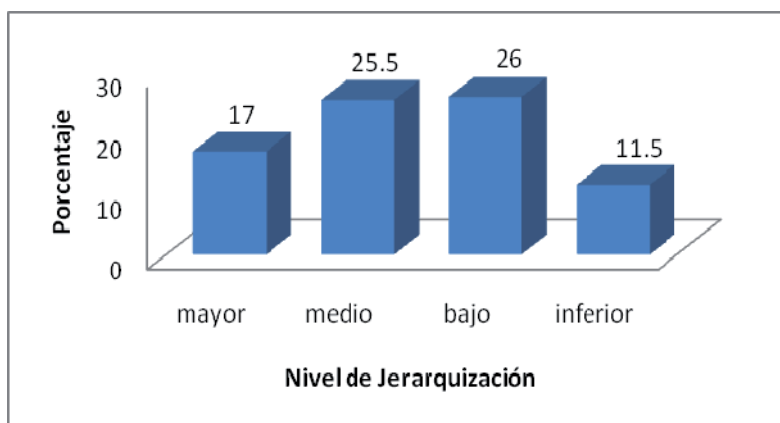
Una noción presente en las opiniones del profesor es concebir la docencia como una actividad que se realiza en primer lugar por vocación de servicio a la institución, al país y esencialmente por la oportunidad que ofrece trabajar con los estudiantes que esperan lo mejor del profesor, por ello, la transmisión del conocimiento y compartir la experiencia es una tarea de primer orden. Incluso hay quienes se pronuncian en términos que quién tome la docencia como actividad de última instancia desprestigia la enseñanza.

Algunos profesores reiteran que la enseñanza es en primera instancia, una actividad que origina satisfacción especial en la esfera espiritual, psicológicamente fortalece el sí mismo y de manera especial, la entrega que

significa proyectar la formación a favor y en beneficio de los jóvenes universitarios.

En el otro extremo un sector del 8% de profesores le asigna 3er. y 4to. lugar, una opinión válida en el sentido de considerar que la docencia ofrece pocas posibilidades para el desarrollo profesional.

Gráfica 9. La docencia universitaria como actividad que proporciona reconocimiento y prestigio social



El 20% no respondió la pregunta

La gráfica 9 muestra el análisis de las opiniones de los profesores de asignatura de la FCA, respecto al valor que tiene el desempeño docente como fuente de reconocimiento y prestigio social, no muestra una postura que aglutine a la mayoría de los profesores de asignatura. La distribución de la población indica apreciaciones con amplios niveles de dispersión, un poco más del 50 % le coloca en el 2do. y 3er. denotando con ello que la docencia no es una fuente preponderante de prestigio social y reconocimiento, no hay mayores elementos que aporten información en torno a las razones de fondo de esta postura, sin embargo, si pueden considerarse dos aspectos que ayuden a pensar el contenido que subyace a las posturas del profesor:

- El primero, está en el valor y el estatus que tiene la docencia como tarea académica respecto a la investigación en el marco de la universidad actual. La investigación se torna en un rasgo del momento contemporáneo de la universidad, no obstante que es una porción

pequeña del profesorado universitario nacional quién asume dicha función.

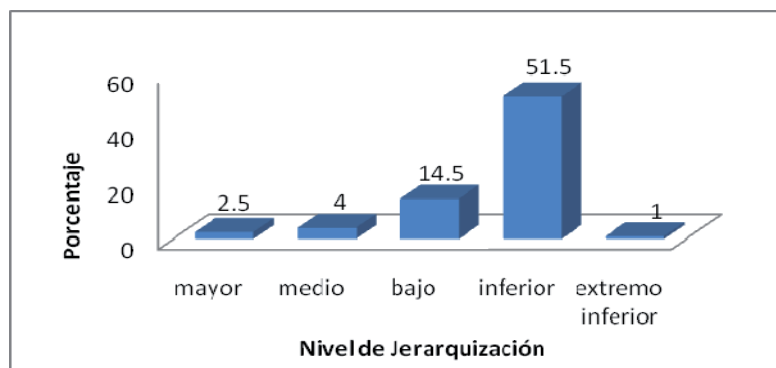
- El segundo aspecto se relaciona con la situación de estatus que detenta la figura del académico de carrera, quién está adscrito a la universidad con un contrato de definitividad y de tiempo completo, a diferencia de la inmensa mayoría de profesores de asignatura que es contratado por ciclo escolar y con bajas remuneraciones.

Estas y otras consideraciones suelen estar en los espacios de discusión en torno a las condiciones en que se desempeña la docencia por asignatura y como tal, tienen una fuerte presencia en la construcción que se hace de la misma.

Una porción del profesorado el 17 % considera que la docencia es una fuente importante de reconocimiento y prestigio social y en el otro extremo estaría el 11.5 % que le asigna el 4to. lugar. El porcentaje de profesores que no fija aparentemente postura en la escala de valorar es importante 20 % lo cual también resulta significativo en términos de su proporción.

El punto de vista actual de los profesores de asignatura muestra cambios de la caracterización de la docencia presentada por Casillas (1990), el autor plantea una figura de catedrático de la universidad tradicional, constituido por profesionistas con una trayectoria de prestigio adquirida en el mercado de su profesión y con desempeño en la universidad como la UNAM, donde el ejercicio de una enseñanza se constituía en fuente adicional de prestigio.

Gráfica 10. La docencia universitaria es una actividad que puede realizarse en tanto se tiene otra oferta de trabajo profesional más atractiva



El 26.5 % no da respuesta a la pregunta.

La gráfica 10 muestra la respuesta del profesor en torno a la idea de la docencia como una actividad que puede realizarse eventualmente y en tanto pueda tener una opción laboral más atractiva, la mayoría de los profesores rechaza esta postura. Se registra un alto porcentaje de profesores que no responde la pregunta 26.5 %, ésta es la mayor proporción expresada en esta modalidad de respuesta.

El 51 % aglutina a los profesores en la posición de rechazar esta manera de caracterizar la docencia al asignarle el 4to. lugar en la escala, incluso hay un porcentaje muy pequeño de profesores 1 % que abren una quinta categoría y a través de ella sostienen que la docencia no tiene vinculación con esta idea de tarea temporal. Otro sector de profesores cercano a esta postura, aglutina al 14.5 % y le asigna el tercer lugar en la escala de prioridad.

Un sector representado por el 6.5% de los profesores si considera que la docencia es una actividad de carácter temporal y susceptible de realizarse mientras se tiene otra mejor oferta de trabajo, situación expresada en la elección de los dos primeros lugares.

Las opiniones de los profesores indicados en la gráfica se corresponden con los resultados del presente estudio de caso, donde los rasgos de las trayectorias del profesor de asignatura se caracterizan por tiempos prolongados de antigüedad y un desempeño ininterrumpido en la mayoría de los profesores. En ese sentido, se entiende la postura mayoritaria de los profesores para rechazar esta manera de caracterizar la docencia.

El presente trabajo estaría contribuyendo a la distinción de los sectores que conforman la comunidad de profesores de asignatura mismos que pueden articularse dependiendo del rasgo que quiera destacarse⁹¹, a manera de ejemplo, se tiene el sector de profesores con desempeño docente múltiple, no

⁹¹ El presente trabajo estaría abriendo distintas líneas de estudio precisamente para profundizar y ampliar el conocimiento en torno a este sector del profesorado universitario.

el más numeroso, que posiblemente puede tener interés en buscar constantemente la mejor opción de desempeño laboral.

En todo caso, tendría que hablarse de cierto sector del profesorado contratado por horas, caracterizado por una actitud de asumir la docencia de manera temporal, en virtud del interés que le representa la búsqueda de otro tipo de proyecto de desarrollo profesional, sector que, incluso pudiera empatar con la proporción del 6.5 % que comparte precisamente la noción de la docencia como una tarea eventual.

Esta noción de docencia también pudiera ser compartida por el profesor de reciente ingreso, al cual la docencia representa un espacio inmediato para adquirir cierta experiencia y de algún modo continuar con su estancia en la universidad, mientras tiene oportunidad de encontrar otro espacio de mejor oportunidad para continuar su desarrollo profesional.

Estudios realizados desde el referente del monto de ingreso que recibe el profesor contratado por horas -considerado de baja relevancia económica- ha sido la base para caracterizar a este desempeño como de Dedicación Marginal Académica. Otro elemento que suele relacionarse a esta caracterización deriva de las pocas posibilidades que tiene el profesor de obtener la definitividad en la asignatura.⁹²

Para cerrar la lectura de las caracterizaciones sobre la idea de docencia que expresa el profesor de asignatura, se tiene que los resultados del presente estudio muestran un profesor que asume la enseñanza desde sentidos propios que se corresponden con su realidad de desempeño, una idea diferente de la forma como se ha dibujado y divulgado hasta hoy, en los primeros estudios que sondan los rasgos de la diversidad del profesor universitario.

La construcción del conocimiento de los rasgos que particularizan a los distintos sectores de profesores en educación superior, registran un avance a partir de la concatenación de distintos esfuerzos, sumarse al trabajo

⁹² El estudio de los rasgos de la diversidad sobre los académicos mexicanos (1994:164-167) establece esta categorización a partir del tipo de vinculación y centralidad en las actividades académicas.

emprendido por los primeros estudios, es el propósito que ha guiado esta investigación. .

4.11.2 Algunos ejes que pueden contribuir en mejorar la enseñanza por asignatura

Cuando se habla de considerar algunos ejes para pensar las condiciones de cómo mejorar la enseñanza, se abordan esencialmente desde las condiciones que ahora regulan la docencia por asignatura, ello remite a dos líneas, la primera se relaciona precisamente con los aspectos de mayor vulnerabilidad originada por las condiciones de contratación; la segunda, recupera lo que podrían ser precisamente mejores condiciones para construir trayectorias de formación, distinguiendo entre la exigencia del campo disciplinario y la relacionada con el desempeño docente.

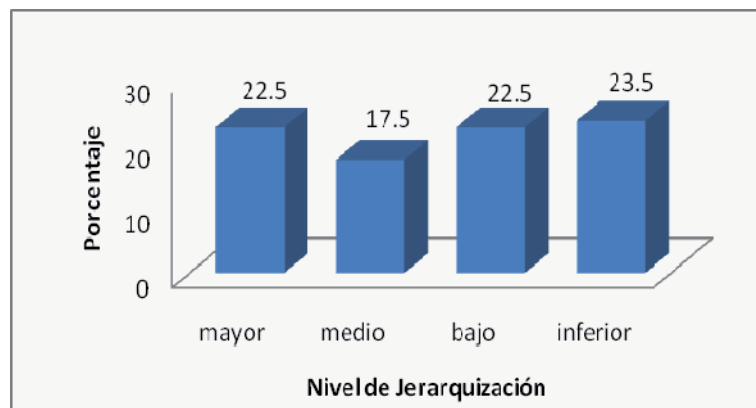
Ambas líneas atañen a condiciones laborales, un punto neurálgico de la enseñanza en la educación superior, la recuperación realizada en este estudio de caso, muestra un profesor de asignatura que ha garantizado la continuidad de esta función sustantiva, también da cuenta de un profesor que ha construido trayectorias a partir de su capacidad de compromiso y desde la posibilidad de sus recursos.

Efectivamente podemos pensar que la docencia puede y debe mejorarse, lo que no podemos reiterar es la forma como se ha asumido, al considerarse que el profesor de asignatura, es el individuo con la responsabilidad de asumir sus trayectorias con lo cual las instituciones incluyendo el Estado, eluden la parte de responsabilidad que tienen.

Las opiniones que a continuación se vierten ponen el acento en esta parte, en virtud de que el profesor de asignatura continuará haciendo su mejor esfuerzo y generando cambios como los que muestran en los apartados anteriores.

La opinión del profesor respecto a la importancia que tendría, mejorar el marco laboral de contratación como condición para un mejor desempeño docente provocó la respuesta del 86 % de ellos, su distribución tiene un patrón de cierto equilibrio en cada uno de los lugares de jerarquización de la respuesta. Los porcentajes de respuesta concentrados en la gráfica 11 indicando los porcentajes de expresión.

Gráfica 11. Las condiciones para mejorar el trabajo que desempeña el profesor universitario se relacionan con el marco laboral



Un 14% no da respuesta

Esta distribución de opiniones es ilustrativa de un patrón de expresión de los distintos subsectores de profesores de asignatura y se acompaña de una nutrida participación en el espacio de opinión libre, que concentra un mosaico de información importante por la riqueza de sentidos.

Diversidad y convergencia, dos sentidos presentes en la información analizada, la primera adquiere forma como rasgo de la comunidad del profesor de asignatura, la segunda, en la convergencia de sentidos aglutinados por un mismo cometido social, la formación del estudiante y el reconocimiento de la forma en que este proceso está en función de las condiciones que regulan su ejercicio profesional. Situaciones donde convergen y se explicitan escenas de alta valoración en torno a la docencia asociada con el alcance del acto educativo.

¿Qué tipo de contenidos puede incorporar la categoría, de mejorar el marco laboral de contratación del profesor de asignatura?, en la opinión del profesor, este marco, además de incluir la cuestión de sueldos abre un abanico a otras dimensiones, que se concentra en el cuadro 44 para facilitar su lectura.

Cuadro 44. Propuestas para mejorar el marco laboral de la docencia

<i>Dimensiones</i>	<i>Propuestas</i>
Dignificación de la profesión docente y de la enseñanza que imparte el profesor de asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de perfiles de formación diferenciados: habilidades, especialidad • Reconocimiento de trayectorias distintas con niveles de colaboración • Respeto, valoración y reconocimiento
Respeto a la legislación universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación para la estabilidad laboral, los espacios de definitividad asociados a la antigüedad • No rotación arbitraria en las asignaturas a impartir • Una regulación más equitativa, una plantilla laboral desde el esquema 80/20 <ul style="list-style-type: none"> ○ 20% de los mejores maestros con un 80% de horas de clase ○ 80% de profesores con 20% de horas clase • No limitar el desempeño de horas de clase • Aumento de Número de horas y de nivel • Aumento en los montos de remuneración
Apoyo para el desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir lo que implica la globalización de la enseñanza en los campos de otros lugares como Chicago o Montreal • Estancias de tiempo completo para el desarrollo de proyectos específicos • Estancias de intercambio y estancias docentes con universidades nacionales y extranjeras • Capacitación en el uso de la tecnología para la enseñanza
Infraestructura para el desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo tecnológico de la institución • Equipamiento y mejorar las instalaciones para diversificar las estrategias de enseñanza

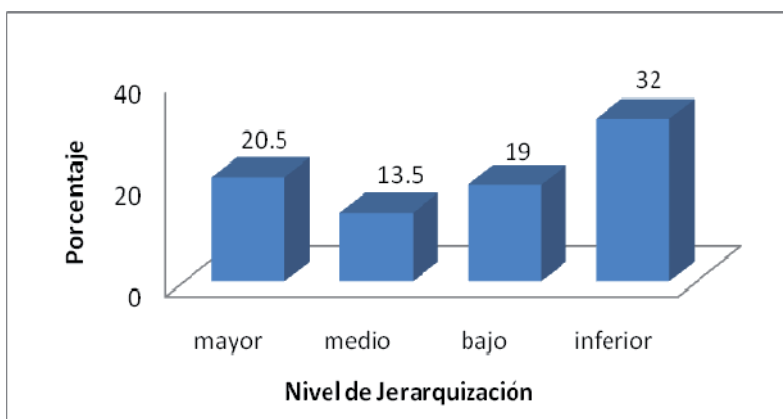
Fuente: Cuestionario sobre profesores de asignatura de la FCA-UNAM, 2007

El cuadro concentra la aportación emitida por profesores de asignatura y a través del mismo se logra un mapa donde se delinearán cuatro vertientes de información que puede ser valiosa para las autoridades universitarias. Ideas que desde la mirada del profesor pueden ser opciones para el diseño de

estrategias alternativas que lleven a pensar mejores condiciones de desempeño docente.

La gráfica 12 muestra la opinión del profesor de asignatura de mejorar los sueldos como una condición para mejorar su trabajo docente, de nuevo las opiniones estas distribuidas, el 53% de profesores de asignatura le adjudican el 4to. y 3er. lugar; un 21 y 14% respectivamente le asignan el 1ro. y 2do, esto es indicativo de que sólo el 35% de los profesores considera muy importante aumentar los ingresos económicos del profesor.

Gráfica 12. Las condiciones para mejorar el trabajo que desempeña el profesor universitario estarían en mejorar las condiciones de sueldos



Los profesores que no responden son el 15%

El análisis de la información muestra varias cuestiones ante las cuales conviene detenerse:

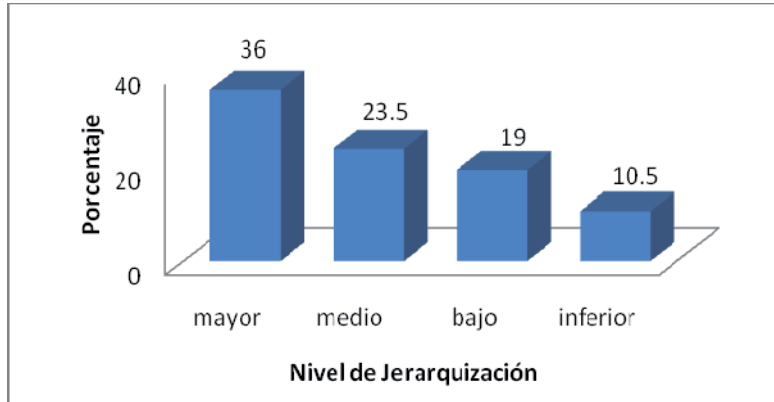
1. El profesor de asignatura muestra una posición moderada en el valor que le asigna a la cuestión del ingreso, la distribución de opiniones en la gráfica así lo indican. No es el principal y tampoco el único factor de condición para mejorar la docencia, con lo cual se reitera una vez más la preponderancia asignada al contenido simbólico, que subyace como razón principal del desempeño docente.
2. La importancia del pago económico a la enseñanza se considera como uno de los componentes que tendría que estar presente en un marco de regulación laboral amplio, donde se reconsidere la naturaleza del trabajo docente que desempeña el profesor de asignatura.

3. A través de la encuesta el profesor de asignatura sugiere un conjunto de dimensiones, que a su juicio tendrían que formar parte del contenido de otra regulación laboral, para una profesión que en estricto sentido y por el carácter de responsabilidad social que se le confiere tendría que tener mecanismos diferentes para garantizar su atención y permanente desarrollo.
4. En el contenido de las propuestas que ofrece el profesor, hay líneas de acción de carácter innovador que valdría la pena analizar a detalle y detenerse en buscar la forma de concretarlas, para abrir el espacio a una práctica docente, que restituya el valor de la enseñanza, desde lo que implica la naturaleza del vínculo formativo del estudiante.
5. La inversión de diversos ámbitos que realiza el profesor de asignatura y que está documentada en los distintos apartados del presente estudio de caso, dan cuenta de los niveles de compromiso que este sector del profesorado universitario ha desplegado y es capaz de asumir, cuando elige desempeñar la docencia como un espacio de desempeño simultáneo con su labor profesional.

Otro eje que a juicio del profesor estaría vinculado con las condiciones para mejorar el trabajo del profesor de asignatura, se relaciona con la oportunidad para atender y dar preponderancia a la formación disciplinaria en su especialidad o al ámbito de preparación para la enseñanza. En apartados anteriores se ha señalado la importancia para darle prioridad al trabajo de especialización y actualización disciplinaria por sobre la formación y capacitación para la docencia.

La gráfica 13 ratifica esta postura al mostrar un 60 % de los profesores adheridos en los dos primeros lugares en prioridad para realizar el trabajo de su disciplina, sea para actualización, especialización o capacitación, un 30 % de profesores le asigna el 3er. y 4to. lugar.

Gráfica 13. Las condiciones para mejorar el trabajo que desempeña el profesor universitario están relacionadas con la actualización del conocimiento en su especialidad

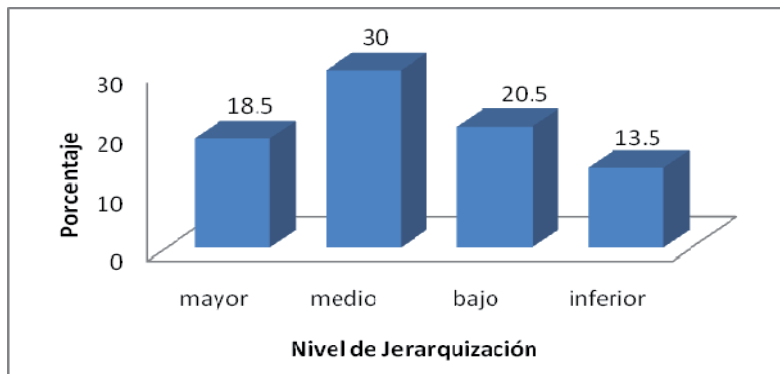


No respondió el 11 %

Los datos registrados en los niveles de estudio obtenidos por el profesor, no aportan detalle sobre los ámbitos de trabajo en estos rubros, los estudios de posgrado estarían indicando los niveles especialización y formación en algún campo específico, incluso el sector de profesores que reporta tener dos carreras o estar cursando una 2da. carrera, hablaría de una formación sobre la línea de construcciones interdisciplinarias, que dan referentes de mayor amplitud para el desempeño profesional tanto en la docencia como en la profesión base.

Las estrategias de formación para la docencia impulsadas por la universidad están presentes en la opinión del profesor de asignatura de la FCA, la gráfica 14 muestra un 49 % del profesorado que le adjudican el 1er. y 2do. Lugar, el porcentaje que asigna el 3er y 4to. lugar es del 34 %.

Gráfica 14. Las condiciones para mejorar el trabajo que desempeña el profesor universitario estarían relacionadas con mejorar sus habilidades para la enseñanza



No respondió el 18 %

No obstante la mirada anterior, las tres primeras proporciones que aglutinan la opinión del 69 % de los profesores mantienen una distribución de cierto equilibrio, ello estaría representando cierta postura favorable a la formación para la docencia, sólo el 13% le asigna un 4to. Lugar. También llama la atención el alto porcentaje de profesores que no responden a la pregunta.

Especialización disciplinaria y formación para la enseñanza, constituyen dos campos de conocimiento sobre los que se articula la práctica docente, seguramente un espacio constante de tensión entre los distintos intereses cognitivos del profesor de asignatura.

La distribución que presentan las gráficas 13 y 14, muestran precisamente la concentración de opiniones del 80 y 70 % que favorecen a la preparación en uno u otro campo respectivamente, esta coincidencia de cierta forma ilustra esta tensión en los dos tipos de referentes disciplinarios constitutivos de la práctica docente. La forma particular de construcción en cada gráfica es indicativa del orden de prioridad y en ello destaca el interés por la disciplina básica.

La enseñanza definida por algunos estudiosos como Clark (1992) como una profesión fragmentada, tiene en el dilema de elección para continuar preparándose, su núcleo de definición. Los niveles de articulación y construcción elaborados a lo largo de la trayectoria de cada profesor, son indicativos de ello.

Una consideración que no debe descartarse es la manera como esta elección puede eventualmente condicionarse o sesgarse, por cierto tipo de apoyos que la institución ofrece al profesor, con lo cual se corre el riesgo de no conocer y con ello impedir la expresión de los auténticos intereses cognitivos del enseñante.

Consideraciones finales

El trabajo recuperó la evidencia histórica de 1970 al 2007 en torno a la formación de la planta de profesores de asignatura en México, un proceso por demás significativo de lo que ha sido una dinámica social donde este profesor, en su condición de sujeto histórico, ha tenido una participación predominante en los cambios de la educación superior realizados en el contexto de la intersección de dos políticas educativas, la que impulsó un crecimiento en la universidad y la orientada a mejorar la educación del tercer nivel desde la formación de profesor universitario.

La articulación de estrategias gubernamentales dinamizada por la acción histórica de los profesores, llevó de manera apresurada a conformar una compleja estructura piramidal del docente universitario, en cuya base se situó el profesor de asignatura y desde ese lugar conformó distintas generaciones que asumieron el quehacer de reconfigurar la práctica de la enseñanza en la universidad.

Sujetos y acciones, dos componentes que originaron dimensiones para el análisis de la conformación de la estructura docente a nivel nacional con lectura en los procesos del D. F., la UNAM, y la FCA, así como la atención al caso del profesor de asignatura de la Facultad de Contaduría y Administración.

En este marco, las conclusiones que a continuación se presentan, proporcionan un recuento de la construcción histórica de los sectores de profesores que hoy habitan el espacio de las aulas universitarias, se presentan algunos rasgos que resultan significativos, en la definición del perfil del profesor de asignatura dedicado a la enseñanza en la FCA.

En torno a ello, cabe retomar una de las conclusiones centrales del trabajo pionero realizado en 1982 por el Equipo interinstitucional de investigadores sobre los académicos mexicanos, en el sentido de reconocer la diversidad como una categoría constitutiva de la actual estructura de los trabajadores académicos, del mismo modo se enfatizó la necesidad de seguir

avanzando en la construcción de criterios teóricos conceptuales, para lograr acercamientos más detallados al conjunto de rasgos de quienes conforman el mercado académico. El trabajo constituyó una aportación fundamental en su tiempo y se erigió en punto de referencia de otros esfuerzos que asumieron la encomienda de nutrir este campo de conocimiento.

Se han multiplicado los trabajos para identificar los rasgos del sector de profesores de carrera en distintos campos disciplinarios y en entornos institucionales; esta investigación se coloca desde el análisis del caso, en la misma línea y efectúa su aportación en el campo de la contaduría y la administración de la Facultad de la UNAM.

La denominación de profesor de asignatura en el marco de la UNAM, hace referencia al profesor que durante el tiempo que dura el ciclo escolar, mantiene una relación laboral de tiempos limitados al número de horas de clase. En este sentido, el tiempo es recuperado como la dimensión donde el profesor de asignatura, en su condición de sujeto, se configura y construye la trayectoria académica de esta modalidad de enseñanza.

Los resultados del estudio de caso realizado en la FCA de la UNAM en 2007, son relevantes en el aporte que se genera al conocimiento del sector de profesores de asignatura, en este tenor, lo primero que se destaca es reconocer que el profesor de asignatura no constituye un sector homogéneo, los aspectos que se presentan a continuación lo explicitan.

- La evidencia recuperada en la encuesta aplicada a este profesor, recuperó contenido empírico para elaborar una primera caracterización de la diversidad que conforma la comunidad de estos profesores, identificación de rasgos que apunta una tipología de cuatro subsectores:
 - Profesores de asignatura con desempeño docente de adscripción exclusiva a la UNAM
 - Profesor de asignatura de desempeño docente múltiple
 - Profesor de asignatura con desempeño docente de tiempo completo
 - Profesor de asignatura sin ingresos por desempeño docente

- Cuatro modalidades de enseñanza construidas por tiempos de dedicación docente diferente, asumida desde subjetividades particulares y trazadas por trayectorias diversas de formación, en conjunto, una heterogeneidad que subyace y al mismo tiempo da cuenta de los distintos sentidos y formas de constituirse y reconfigurar su quehacer docente.
- Conviene precisar que la caracterización de este patrón de desempeño se da como parte de la dinámica de distintos procesos de adscripción al establecimiento. Puede tener condiciones de referente para otros entornos institucionales, sin embargo, la cultura de la afiliación disciplinaria es otra condición a tener presente, antes de pensar una mirada de extrapolación a otros ámbitos disciplinarios e institucionales.
- La encuesta a profesores reveló un desempeño docente promedio de hasta un tercio de tiempo del equivalente a una jornada laboral (40 hrs.), el tiempo de dedicación que aglutina al 94% de los profesores de asignatura oscila de 4 a 12 hrs.
- No se sostiene la aseveración de caracterizar al profesor de asignatura como aquel que tiene desempeños breves e inestables, los datos muestran lo contrario.
 - El ingreso del profesor de asignatura a la facultad mostró una alta correspondencia con el momento de la firma de su primer contrato docente. La construcción de su trayectoria como docente se da en la mayoría de los profesores de manera simultánea con la dinámica de adscripción a la UNAM.
 - En la antigüedad destacan los datos del 82 % de los profesores con tiempos de desempeño que van de los 10 a los 40 años. Trayectorias prolongadas con rasgos de desempeño típicas del trabajo asumido en condiciones de definitividad, y que indican ciclos de trabajo para pensar el correspondiente momento de un retiro dignamente merecido.
- Desde la participación de los profesores se advierten ciertas particularidades del tejido social que caracterizan esta modalidad de enseñanza, un tejido realizado a partir del atrevido esfuerzo del más numeroso grupo de profesores universitarios, incorporados en distintos momentos al desempeño de esta labor. Entre los esfuerzos realizados

destaca el cambio en su perfil de formación, se muestra un salto importante al compararlo con en el nivel de estudios registrado al momento de su primer contrato docente.

- Los niveles de formación en el profesor de asignatura han sido frecuentemente asumidos como parte de su responsabilidad, a diferencia del trato que ha recibido una parte importante del profesor de carrera.
- Los aspectos más relevantes en el cambio del nivel de estudios del profesor de asignatura indican que: disminuyó la proporción de profesores con nivel licenciatura en 40 puntos, se pasó de un 64 % al 24 %; se incrementó el nivel de estudios de maestría y doctorado, en el primer caso se eleva del 23 % al 52%, en el segundo, el cambio es del 4 % al 15%. Un dato pendiente es el monto de grados obtenidos, por la distancia que implica concluir los estudios y la obtención de los grados correspondientes, una circunstancia que no es sencilla de cubrir incluso para los profesores de carrera.
- Respecto a la formación para la enseñanza se tiene que el 85% de los profesores de asignatura han participado en alguna actividad en las modalidades de cursos, talleres y seminarios de capacitación y actualización.
- El trabajo de formación a nivel de estudios de posgrado en educación tiene en este sector poca atención al reportar sólo el 2% de ellos, habría que indagar sobre la relación entre las condiciones de apoyo y los niveles de interés.
- La naturaleza del trabajo docente se inscribe en la lógica de una labor de naturaleza simbólica, el conocimiento como prototipo del material que media la relación educativa del profesor y el estudiante, tiene un gran peso a la hora de valorar y mantener el desempeño docente. En este marco, se reconoce el esfuerzo del profesor de asignatura de la FCA para atender grupos numerosos de estudiantes que en el 2007 registró la mayor matrícula de la UNAM.
- Por ello resulta conveniente considerar la opinión del profesor, en términos de la tendencia negativa que predomina, cuando reconoce que su trabajo docente tiene un valor económico similar al obtenido en su primer contrato.

- El estatus y valoración social y económica de la enseñanza, tiene un serio problema que no atañe ni se concentra en el profesor de asignatura, es una condición del estado de la educación superior, que trasciende los límites nacionales y tendría que estar presente en el contenido de la agenda de la política educativa a nivel internacional.
- El conocimiento generado por este estudio, es un punto de partida para repensar la estrategia de conducción del fortalecimiento académico de las instituciones de educación superior, que considere inicialmente la estructura que detenta la configuración de los sectores de profesores en este nivel de estudios, y reconozca la diversidad de modelos que dan cuenta de nuestra reciente historia académica.
- Es impostergable esta tarea cuando se detecta que el 55 % de los profesores de asignatura de la FCA tienen una edad de entre 40 y 60 años, incluso hay un 13 % de ellos que indica tener más de 60. Este dato puede no variar mucho tanto en la UNAM como a nivel nacional.
- En este sentido, reconocer que al momento actual un grupo numeroso de profesores estará cumpliendo sus ciclos laborales, nos coloca en la disyuntiva de atender la transición generacional y valorar a estas generaciones como figuras con una carga importante de capital cultural, apreciado por los profesores nuevos que posiblemente ingresar con altos niveles de estudios, sin embargo, en un punto inicial de la trayectoria académica y laboral.

El propósito formulado para recuperar la evidencia histórica del proceso de formación del profesor de asignatura, tiene en los resultados del presente estudio, un avance en la identificación de las particularidades del ingreso de distintas generaciones, cuya participación diferenciada contribuyó al proceso de reconfigurar la docencia.

Trabajo de generaciones de profesores que no puede entenderse, fuera del entorno político-social que reguló su ingreso e instrumentó estrategias de formación como mecanismo para elevar la calidad de la educación.

En el horizonte temporal que abarca el estudio, se distinguen momentos históricos a partir de la dinámica de encuentro de los catedráticos y el ingreso permanente de nuevos profesores a partir de 1970. Las siguientes consideraciones son una tentativa para distinguir modalidades de enseñanza, desde lo que aportan las cifras del crecimiento del profesorado a nivel nacional:

- El ingreso de los profesores de asignatura en el periodo de 1970-1980, representó el primer grupo generacional que vivió un proceso de socialización con predominio del modelo de enseñanza del catedrático. Y al mismo tiempo, un ingreso marcado por la expectativa de configurar un nuevo modelo de docencia promovido por el discurso gubernamental según el referente de la universidad moderna.
- A partir de 1980 se tiene el ingreso del segundo grupo generacional de profesores de asignatura, su proceso de socialización fue mediado por dos modelos de enseñanza: el de la primera generación que al cabo de una década configura una trayectoria de rasgos distintos al del catedrático y la del propio catedrático. El tamaño de los sectores que originan estas dos fuentes de influencia, son un componente decisivo en la dinámica de socialización y formación del nuevo profesor.
- Con la información recopilada no hay elementos para distinguir otras generaciones, en todo caso se puede pensar que a partir de 1980 inicia la configuración de una segunda generación que se prolonga hasta el presente, con los ajustes correspondientes derivados de las políticas de regulación de 1990, una larga generación que ha construido su trayectoria desde el modelo de docencia derivado de las iniciativas para conformar la profesión académica.

De este modo, la formación del sector de profesores de asignatura en la etapa de modernización de la universidad, se erige en un docente que ha dado continuidad a la enseñanza como función central de esta entidad y desde su modelo de desempeño profesional simultáneo ha garantizado la vinculación con el sector productivo y de servicios, con lo cual, el proceso formativo del estudiante ha estado en correspondencia con las necesidades del entorno laboral.

El estudio realizado en torno al profesor de asignatura no puede tener conclusiones definitivas, en el marco de un estudio que abre un espacio para repensar a este sector como uno de los sujetos que de manera simultánea, ha estado involucrado en la dinámica de reconfigurar la docencia universitaria y, en definir sus rasgos desde un marco laboral que origina una diversidad de desempeños docentes.

En sus orígenes, el presente trabajo se propuso retomar a la docencia como una vertiente de lectura para analizar los cambios en la universidad, los resultados generados reiteran la pertinencia de la propuesta, e invitan a continuar el estudio en la multiplicación de esfuerzos con la metodología del estudio de caso.

La acción desplegada por el profesor de asignatura, en su condición de sujeto, da cuenta de una parte fundamental de la historia de la enseñanza universitaria en nuestro país, de ella apenas identificamos algunas particularidades y conocemos algunos de los rasgos, de quién ha sido uno de sus autores, de ahí el exhorto a multiplicar los esfuerzos.

LIBROS Y ARTICULOS

- Abraham, Ada *et. Al.*, (1986) *El enseñante es también una persona. Un enfoque interdisciplinario que arroja nueva luz sobre la condición íntima del educador*. Barcelona: Gedisa.
- Abraham, Ada (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- ANUIES (1998). *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México: ANUIES.
- Álvarez, Mendiola German (1989). "La ANUIES y la Política de Modernización de la Educación Superior", *Universidad Futura (México)*, 1(3), 28-40.
- Álvarez, Mendiola German y de Vries, Wietse (2002). "Los asuntos claves para la Educación Superior en el programa nacional de educación 2001-2006", *Revista de la Educación Superior (México)*, XXXI (121), 65-79.
- Arredondo, Galván Victor Martiniano (1989). "Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios" en Zarzar, Charur Carlos (comp.) *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Nueva Imagen.
- Balán, Jorge (2002). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. México: UNAM-Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Ballesteros, Leiner Arturo (2009). *Profesiones y Estado de bienestar. El educador social y el graduado social*. México: UPN.
- Barrón, Tirado Concepción (2005). "Formación de Profesionales y política educativa en la década de los noventa", *Perfiles Educativos (México)*, XXVIII (108), 45-69.
- Becher, Tony (1992). "Las disciplinas y la identidad de los académicos", *Universidad Futura (México)*, 4 (10).
- Becher, Tony (2001). *Tribus y Territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

- Boyer, Ernest (1991). Académicos “¿de quién estamos hablando?” *Universidad Futura (México)*, 4(8-9), 38-40.
- Boyer, Ernest (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: FCE-UAM-A
- Brunner, José Joaquín (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-A.
- Brunner, José Joaquín. y Flisfisch, Angel (1989). *Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura*. México: UAM-A-ANUIES.
- Casanova, Cardiel Hugo (1995). *Planeación universitaria en México. La administración pública y la UNAM, 1970-1976*. México: UNAM.
- Casanova, Cardiel Hugo (2000). *Políticas de Estado en relación con los estudiantes, en Diversidad y convergencia, Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. México: UNAM-CESU.
- Casanova, Cardiel Hugo (2009). *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM*. México: UNAM-M. A. Porrúa.
- Casanova, Cardiel Hugo y Rodríguez, Gómez Roberto (1999). (coords.), *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II. México: CESU-M. A. Porrúa.
- Casanova, Cardiel Hugo y Lozano, Claudio (2007). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México: UNAM-Universidad de Barcelona.
- Casillas, Alvarado Miguel Angel (1987). “Notas sobre el Proceso de Transición de la Universidad Tradicional a la Moderna. Los casos de la Expansión Institucional y la Masificación”, *Sociológica (México)*, 5, 121-144.
- Casillas, Alvarado Miguel Angel (1990). *El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna*. Trabajo de grado, Maestría en Educación. CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.
- Casillas, Alvarado Miguel Angel y Garay, Sánchez Adrián (1992) “El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior 1960-1990”, en Gil, Antón Manuel *et. al.* Académicos un botón de muestra, México: UAM-A.

- Casillas, Alvarado Miguel Angel y López-Zárate, Romualdo (2006). Los desafíos para la Educación Superior en la sucesión presidencial 2006”, *Revista de la Educación Superior (México)*, XXXV (140), 73-101.
- Casillas, Alvarado Miguel Angel Chaín, Ragueb y Jácome, Nancy (2007). “Origen Social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. *Revista de Educación Superior (México)*, XXXVI (142).
- Castoriadis, Cornelius (1998). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa.
- Castoriadis, Cornelius (1998) *El psicoanálisis proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Clark, Burton R. (1992). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: UAM- Nueva Imagen-Universidad Futura.
- Clark, Burton R. (1997). *Las universidades modernas: Espacios de investigación y docencia*. México: UNAM-M.A. Porrúa.
- Comboni, Salinas Sonia y Juárez, Núñez. José Manuel (2002). “Políticas educativas y reforma de la educación superior: impacto de los organismos internacionales en las políticas nacionales”, en Comboni, Salinas Sonia y Juárez; Núñez. José Manuel y París, Pombo María Dolores (coords.), *¿Hacia dónde va la universidad pública?*, México: UAM-X.
- Cox, Cristián (1990). *La producción de políticas públicas en educación superior: categorías para análisis comparativos*. Chile: FLACSO.
- Crozier Michel y Friedberg, Erhard (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Chávez, Suárez Gloria Clotilde (2003). *Lineamientos para una propuesta de formación docente en las universidades privadas. Un estudio comparativo*. Trabajo de grado, Maestría en Enseñanza Superior. Universidad la Salle, México.
- Chavoya, Peña María Luisa (2001). “Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara” *Revista Mexicana de Investigación Educativa (México)*, 11 (VI), 79-93.

- Chehaybar, Edith (1995). *Políticas y acciones de la formación docente en México*. México: CISE-DGAPA-UNAM.
- Chehaybar, Edith (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México: CESU-UNAM.
- Chehaybar, Edith (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Estudio comparativo y prospectivo*. México: CESU-UNAM - Plaza y Valdés.
- Díaz, Barriga Ángel (1989). "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México". en Zarzar, Charur Carlos (comp.) *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Nueva Imagen.
- Díaz, Barriga Ángel (2005). "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos". *Perfiles Educativos (México)*, XXVII (108), 9-30.
- Díaz, Barriga Ángel e Inclán, Espinosa Catalina (2001). "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", *Revista Iberoamericana de Educación (Madrid)*, 25, 17-41.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Sujetos, Actores y Proceso de formación. La investigación educativa en México 1992-2002, Ducoing, Watty Patricia (2005) (coord.) México: COMIE-IPN.
- Durán, Amavizca Norma (1995). "Políticas nacionales en educación superior: Formación docente", en Chehaybar, Edith. *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-DGAPA-UNAM.
- Enders, Jürger. (2006). "The academic profession". *The International handbook higher education*. Netherlands: Springer. (:5-23)
- Espinosa, Tavera Epifanio (2005). "Formación de profesores en educación superior" en Sujetos, Actores y Proceso de formación. La investigación educativa en México 1992-2002, Ducoing, Watty Patricia, (coord.) México: COMIE-IPN.
- Esquivel, Juan Eduardo y Chehaibar, Nader Lourdes (1987). *Profesionalización de la docencia. Perfil y determinaciones de una demanda universitaria*. México: UNAM.

- Eusse, Zuluaga Ofelia et. al. (1987). "Programa de formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos", *Perfiles Educativos (México)* No. 38, 24-41
- Faure, Edgar et. al (1973). *Aprender a Ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza-Unesco.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: UNAM-Paidós Educador.
- Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Forero, Rodríguez Fanny (2003). "Cambio de la formación del docente universitario", *Pedagogía y Saberes (Bogotá)*, 18, 83-91.
- Fortes, Jacqueline y Lomnitz, Larissa (2005). *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Fresán, Orozco Magdalena y Huascar, Taborga Torrico (1999). *Tipología de las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Fuentes, Molinar Olac (1983). *Educación y Política en México*. México: Nueva Imagen.
- Fuentes, Molinar Olac (1986). "Crecimiento y Diferenciación del Sistema Universitario: El caso de México", *Crítica (México)*
- Fuentes, Molinar Olac (1989). "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", *Universidad Futura (México)* , I (3), 2-11
- Fullat, Octavi (1992). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- García, Lucía B. (2002). "La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico", en Castro, Inés *Visiones Latinoamericanas. Educación, política y cultura*, México: Plaza y Valdés.
- García, Salord Susana (1996). "Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa (México)*, 1 (I), 33-52.

- García, Salord Susana (2001) "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad". *Revista Mexicana de Investigación Educativa, (México), 11 (VI), 15-31.*
- Guevara, Niebla Gilberto (1986)." Masificación y Profesión Académica en la Universidad Nacional Autónoma de México", *Revista Educación Superior (México), 58, 32-44.*
- Gil, Antón Manuel (1991). "¿Cómo nos ven? El informe Coombs", *Universidad Futura (México), 4 (8-9), 41-50.*
- Gil, Antón Manuel *et. al.* (1992) Académicos un botón de muestra. México: UAM-A.
- Gil, Antón Manuel (1994) "La profesión académica en México", en *Las profesiones en México N° 1.* México: UAM-X.
- Gil, Antón Manuel (1994) (coord.) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos.* México: UAM-A.
- Gil, Antón Manuel (1998). "Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos, posibilidades y límites de una reforma en curso", en *Tres décadas de políticas del Estado en educación superior.* México: ANUIES.
- Gil, Antón Manuel (2002)." Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México", *Revista Sociológica (México), 17 (49), 93-130.*
- Gil, Antón Manuel (coord.) (2005). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino.* México: UAM-A.
- Grediaga, Kuri Rocío (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos.* México: ANUIES.
- Grediaga, Kuri Rocío *et. al.* (2005). "El desarrollo de Políticas Educativas Orientadas a la Educación Superior en América Latina y México", en *Políticas Públicas y Cambios en la Profesión Académica en México en la Última Década,* México: ANUIES.

- Hernández, Yáñez. María Lorena (1996). *Actores y políticas para la educación superior 1950-1990, Su implementación en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES.
- Hirsch, Adler Ana (1996). *Investigación Superior, Universidad y formación de profesores*. México: Trillas.
- Ibarra, Colado Eduardo (1997). “Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas”, en Villaseñor, García Guillermo (coord.) *La identidad en la educación superior en México*, México: CESU-UAQ-UAM-X-UNAM.
- Ibarra, Colado Eduardo (2002). “Políticas de evaluación en México durante los noventa: hacia nuevas formas de regulación de instituciones y conducción de sujetos”, en Comboni, Salinas Sonia y Juárez; Núñez. José Manuel y París, Pombo María Dolores (coords.), *¿Hacia dónde va la universidad pública?*, México: UAM-X.
- Ibarra, Colado Eduardo (2003). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM-UAM-I-UUAL.
- Irizar, Rojas José Antonio y Mejía, Martínez Antonio (1995). “Las políticas educativas del estado mexicano en educación superior”, en Chehaybar Edith *Políticas y acciones de la formación docente en México*. México: CISE-DGAPA-UNAM.
- Kent, Serna Rollin (1986). “¿Quiénes son los profesores universitarios? Las Vicisitudes de una azarosa profesionalización”, *Crítica (México)*, 28.
- Kent, Serna Rollin (1987a). “La Organización Universitaria y la Masificación: La UNAM en los Años Setenta”, *Sociológica*, 2 (5), 73-119.
- Kent, Serna Rollin (1987b). “*Invitación al debate: ¿Qué es la universidad de masas y qué queremos hacer con ella?*”, *Crítica (México)*, Enero-Junio, 25-32
- Kent, Serna Rollin (1988). *Los Profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México en los años setenta: modernización Autoritaria y Crisis Académica*. Trabajo de grado, Maestría en Educación. CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.

- Kent, Serna Rollin (2001). *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventa*. México: Plaza y Valdés - CINVESTAV.
- Kent, Serna Rollin (2006). Los activos del progresismo en la universidad pública. *Nexos (México)*, 339,11-13.
- Kent, Serna Rollin y Ramírez, Rosalba (2003). “La educación superior en el umbral del siglo XXI”, en Latapí, Sarre Pablo. (coord.) *Un siglo de educación en México*. Tomo-III (:298-323). México: Fondo de Cultura Económica.
- Landesmann, Monique (2001). “Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de medicina”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa (México)*, 11 (VI)
- Latapí, Sarre Pablo (1981). *Análisis de un sexenio de educación superior en México 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- Lawn, Martin y Ozga, Jenny (2004) *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. México: Pomares.
- Lomnitz, Larissa (1976). “Carreras de la vida en la UNAM”. *Plural (México)*, 54 (3), 18-22.
- Matute, Esmeralda y Romo Beltrán Rosa Martha (2000) (coords.) *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, México: Universidad de Guadalajara.
- Mendieta, Alatorre Angeles y Carrera, Stampa Manuel (1983). *Historia de la Facultad de Contaduría y Administración*. México: UNAM.
- Morán, Oviedo Porfirio (1987). “Formación de profesores y profesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva del CISE”, *Perfiles Educativos (México)*, 38, 42-50.
- Morin, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Morin, Edgar (2002) *La mente bien ordenada*. Barcelon: Seix Barral
- Morin, Edgar (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, García Humberto. y Rodríguez, García Roberto (2004). “La educación superior en el contexto actual de la sociedad mexicana”, en

Cuadernos del Seminario de Educación Superior, No. 1, México: M. A. Porrúa.

- Noriega, Chávez Margarita Blanca (1985). *La política educativa a través de la política de financiamiento 1958-1982*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Noriega, Chávez Margarita Blanca (2000a). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Noriega, Chávez Margarita Blanca (2000b). *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*. México: UPN.
- Noriega, Chávez Margarita Blanca (2005) (coord.) *Cultura Política y Política Educativa en el Sexenio de Ernesto Zedillo*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Olmedo, Javier (1987). "La formación de profesores: algunas preguntas que sería urgente responder", *Revista de la Educación Superior (México)*, 62, 72-92.
- Padilla, Arias Alberto (1996). *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985. Una proyección hacia el año 2000*. México: UAM-X.
- Pérez Franco Lilia Hacia una perspectiva comparativa, en *Académicos un botón de muestra*. (1992). México: UAM-A.
- Perkins, James A. (1967). *La Universidad en Transición*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Rama, German. W. (1984). "Educación y democracia", en Nassif, R.; Rama, G.W. y Tedesco, J.C. *El Sistema Educativo en América Latina*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Rama, German. W. (1995). La educación y los cambios en la estructura social de América Latina. En Reyna, José Luis (comp.) *América Latina a fines de Siglo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, Grajeda Beatriz. y Anzaldúa Arce Raúl (2005). *Subjetividad y Relación Educativa*. México:UAM-A.
- Ramírez, Grajeda Beatriz (1999). (coord.) *El rol del administrador en el contexto actual*. México:UAM-A
- Remedi, A. Eduardo y Gloria E Ornelas Tavarez (1993) "Líneas de formación docente: Su conceptualización en las últimas décadas",

Revista del Instituto de Ciencias de la Educación (Buenos Aires), 2 (2), 32-36.

- Ríos, Ferrusca Herculano (2001). "La desconcentración de la Educación Superior en cifras", *Revista de la Educación Superior (México)*, XXX (120), 107-121.
- Rodríguez, Gómez Roberto (1997). Reseña de "Las Universidades Modernas: Espacios de Investigación y Docencia" de Burton Clark. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (México)*, 2 (4), 365-368.
- Rodríguez, Gómez Roberto (2000a). "Políticas Públicas y Tendencias de Cambio de la Educación Superior en México durante la Década de los noventa", *El Cotidiano (México)*, 17 (103), 103-111.
- Rodríguez, Gómez Roberto (2000b). "La reforma de la Educación Superior. Señas del debate internacional a fin de siglo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa (México)*, Vol. 2. Núm. 1, 68-86.
- Rodríguez, Gómez Roberto (2002). "Continuidad y Cambio de las Políticas de Educación Superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa (México)*, 7 (14), 133-154.
- Rodríguez, Gómez Roberto (2003). "La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores", en *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. Mollis Marcela, La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 87-107.
- Rodríguez, Gómez Roberto (2008). "Pensadores y forjadores de la Universidad en México", en García, G. C. *Pensadores y formadores de la universidad en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Rodríguez, G. R. y Casanova, C. H. (2004). (coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. Tomo I. México: CESU-M. A. Porrúa.
- Rodríguez, Gómez Roberto y Casanova, Cardiel Hugo (2004). "Modernización Incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México", *Perfiles Educativos (México)*, XXVII (107), 40-56.
- Rodríguez, J. A. y Guillén, M. F. (1992). Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (59), 9-18

- Romaña, Teresa y Gros, Begoña (2003). "La profesión del Docente Universitario del Siglo XXI: ¿Cambios superficiales o profundos?" *Revista de Enseñanza Universitaria (Barcelona)*, 21, 7-35.
- Rubio, Oca Julio (2006) (coord.), *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance. México: SEP-FCE.*
- Santoni, Rugiu Antonio (1996). *Nostalgia del maestro artesano. México: UNAM-M. A. Porrúa.*
- Solana, Fernando (2007). *Historia de la educación pública en México. México: SEP-FCE*
- Tedesco, Juan Carlos (1987). *El Desafío Educativo: Calidad y democracia. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.*
- Torres Carrasco Ruth (2005). *Los programas de formación y actualización académica y su relación con las calificaciones de la encuesta de evaluación docente de la Facultad de Contaduría y Administración, Trabajo de grado, Maestría en Administración, FCA-UNAM, México.*
- Trilla, Bernet Jaume ((1987). *La educación informal. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.*
- Vacca, Giovanni (1986). "El futuro de la universidad en el mediodía italiano", *Critica (México)*, 29, 5-22.
- Varela, Petite Gonzalo (1991). "El mercado académico de la UNAM. Diversificación laboral en una época de crisis", *Revista Mexicana de Sociología (México)*, 4, 185-209.
- Villa, Lever Lorenza (2001). "El mercado académico: la incorporación y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa (México)*, 11 (VI), 63-77.
- Zarzar, Charur Carlos (comp.) (1989). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias. México: Nueva Imagen.*

DOCUMENTOS

- Adam, Adam Alfredo *et al.* (2007). “*Reseña Histórica de la Facultad de Contaduría y Administración*”, México: UNAM-FCA
- ANUIES (1972), *La enseñanza superior en México 1969*. México: ANUIES
- _____ (1972) “*Inauguración del curso de didáctica general para la formación de profesores*”, *Revista de Educación superior* (México), No. 1
- _____ (1976). *La enseñanza superior en México, 1970-1976*. México: ANUIES.
- _____ (1986). *Anuario estadístico 1985*. México: ANUIES.
- _____ (1989). Mecanismos de Colaboración en Materia de Formación de Personal Docente. *Revista de Educación Superior*. México: ANUIES.
- _____ (2001). *Anuario estadístico 2000 Población escolar de licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*. México: ANUIES.
- _____ (2003). *Anuario estadístico 2000. Personal docente de licenciatura y de posgrado en Universidades e Institutos Tecnológicos*. México: ANUIES.
- _____ (2008). *Anuario estadístico 2005-2007 Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior*. México: ANUIES.
- Díaz, Alonso Arturo (2005). “*Memoria de gestión 1997-2005*”, México:UNMA-FCA
- Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (1994). *Avances de la Universidad Pública en México*. *Revista de la Educación Superior* (México), XXIII (89), 205-226.
- Evaluación de Académicos. (1991). *Universidad Futura* (México), 4 (8-9).
- *Evaluación del Programa SUPERA*. (1997). *Revista de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Facultad de Contaduría y Administración (1980). “*50 Aniversario de la Facultad de Contaduría y Administración*”, México: UNAM

- Facultad de Contaduría y Administración (2004). *3er informe Periodo 2003-2004*, México: UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2001). *Dirección General de Asuntos del Personal Académico 2000*. México: DGAPA-UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico (2003), (2008), *Estadística del personal académico de la UNAM 2002, 2007* México: UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2005), *La Facultad de Contaduría y Administración 76 años en la UNAM*. México: UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Asuntos del Personal Académico (2007). *Historia de la DGAPA (1977-2007) 30 años de servir al personal académico*. México: UNAM-DGAPA.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2006), *Memoria 2005*. México: UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2007). *Dirección General de Administración Escolar*. México: UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico (2007), <http://www.estadistica.unam.mx/agenda/agendas/2007/agenda2007.xls>. php (consultado el 20 de enero del 2010)
- Universidad Nacional Autónoma de México (2003), Hacia una delimitación de la noción de carrera académica, http://www.ses.unam.mx/curso2003/pdf/carrera_academica/1.pdf. (consultado el 25 de enero del 2010)
- Universidad Nacional Autónoma de México (2007), <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2007/> (consultado el 25 de enero del 2010).
- Universidad Nacional Autónoma de México (2009), fortalecimiento a la docencia 2009, http://dgapa.unam.mx/docencia/licenciatura_c/l_cursos.html (consultado el 31 de enero 2010).
- Universidad Nacional Autónoma de México (2009), Estímulos al personal académico 2009, <http://dgapa.unam.mx/estimulos/pepasig/pepasig.html> (consultado el 31 de enero 2010).

Tabla de Siglas

AFECCARM	Asociación de Facultades y Escuelas de Comercio, Contabilidad y Administración de la República Mexicana
ALAFEC	Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración
ANFECA	Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CACECA	Consejo de Acreditación en Enseñanza de la Contaduría y la Administración
CAPAC	Centro de Actualización Profesional en Administración y Contaduría
Catálogo Latindex	Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CD	Centro de Didáctica
CISE	Centro de Investigación y Servicios Educativos
CNME	Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
CU	Ciudad Universitaria
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
ENEPS	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
EPA	Estatuto del Personal Académico
FCA	Facultad de Contaduría y Administración
FIUPEA	Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
IPN	Instituto Politécnico Nacional
PAPIME	Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza
PASD	Programa de Actualización y Superación Docente
PEII	Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación
PEPASIG	Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura
PNFP	Programa Nacional de Formación de Profesores
PNSAFPA	Programa Nacional de Superación Académica y Formación de Personal Académico
PROIDES	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior
PROMEPE	Programa de Mejoramiento del Profesorado
REDALyC	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España, Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades
SEP	Secretaría de Educación Pública
SESI	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
SNPPES	Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior
SUA	Sistema de Universidad Abierta
SUPERA	Programa Nacional de Superación del Personal Académico
UAM-A	Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Índice de Figuras

Figura 1.	Nociones básicas del planteamiento	17
Figura 2.	Dinámica de la profesión académica	22
Figura 3.	Dinámica de reconfiguración de la docencia universitaria	32

Índice de Gráficas

Gráfica 1.	Horas de clase que imparte el profesor de asignatura en la FCA 2007	150
Gráfica 2.	Ingresos del profesor de asignatura de la FCA por desempeño docente en la UNAM 2007	155
Gráfica 3.	Ingresos del profesor de asignatura de la FCA por desempeño docente en otras instituciones de educación superior 2007	156
Gráfica 4.	Ingresos del profesor de asignatura de la FCA por desempeño docente en su campo profesional 2007	156
Gráfica 5.	Sectores del profesor de asignatura de la FCA por fuente de ingreso 2007	160
Gráfica 6.	Percepción del profesor de asignatura del ingreso docente actual comparado con su primer contrato	174
Gráfica 7.	La docencia universitaria es una actividad compatible con otras	207
Gráfica 8.	La docencia universitaria es una actividad que propicia el desarrollo profesional	208
Gráfica 9.	La docencia universitaria como actividad que proporciona reconocimiento y prestigio social	210
Gráfica 10.	La docencia universitaria es una actividad que puede realizarse en tanto se tiene otra oferta de trabajo profesional más atractiva	211
Gráfica 11.	Las condiciones para mejorar el trabajo que desempeña el profesor universitario se relacionan con el marco laboral	215
Gráfica 12.	Las condiciones para mejorar el trabajo que desempeña el profesor universitario estarían en mejorar las condiciones de sueldos	217
Gráfica 13.	Las condiciones para mejorar el trabajo que desempeña el profesor universitario están relacionadas con la actualización del conocimiento en su especialidad	219
Gráfica 14.	Las condiciones para mejorar el trabajo que desempeña el profesor universitario estarían relacionadas con mejorar sus habilidades para la enseñanza	219

Índice de Cuadros

Cuadro 1.	Tipología de Instituciones de Educación Superior en México del ciclo 2004-2005	30
Cuadro 2.	Total de profesores y estudiantes registrados en licenciatura en 1969	41
Cuadro 3.	Personal docente en superior profesional a nivel nacional 1970-1980	43
Cuadro 4.	Profesores en Superior Profesional por categoría 1969-1980	45
Cuadro 5.	Personal docente en el nivel superior profesional, en los ámbitos nacional, D. F. y UNAM 1969-1982	48
Cuadro 6.	Profesores universitarios en el D. F. y UNAM	51
Cuadro 7.	Personal docente en el nivel superior profesional en la UNAM y la FCA 1969-1980	52
Cuadro 8.	Estrategia de formación de profesores Universitarios 1970-1982	65
Cuadro 9.	Profesores en Superior Profesional por categoría a nivel nacional 1985-2006	79
Cuadro 10.	Estructura bisectorial de profesores en superior profesional nacional 1985-2006	80
Cuadro 11.	Profesores nivel superior profesional en el D. F. y UNAM 1985-2006	83
Cuadro 12.	Personal docente de superior profesional, en los niveles nacional, D. F. y UNAM 1985-2006	84
Cuadro 13.	Personal docente en el nivel superior profesional, en la UNAM y la FCA 1985-2006	90
Cuadro 14.	Programas de apoyo a la docencia y fortalecimiento académico 1990-2000	99
Cuadro 15.	Programa de Actualización y Superación Docente Facultad de Contaduría y Administración Cursos disciplinarios 2007	125
Cuadro 16.	Programa de Actualización y Superación Docente Facultad de Contaduría y Administración Cursos para la docencia 2007	126
Cuadro 17.	Programa de Estímulos a la productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura 2001 y 2005	128
Cuadro 18.	Total de personal académico en la UNAM por figura académica, nombramientos y horas asignadas 2007	131
Cuadro 19.	Personal académico en la FCA por figura académica, nombramientos y horas asignadas 2007	133
Cuadro 20.	Población escolar por Escuela y Facultad en la UNAM 2007	138
Cuadro 21.	Estudiantes atendidos por profesor en las facultades con mayor matrícula en la UNAM 2007	139
Cuadro 22.	Proporción de profesores de carrera y de asignatura en las facultades de mayor matrícula en la UNAM 2007	142
Cuadro 23.	Número de asignaturas que imparten los profesores de asignatura en la FCA por categoría	145
Cuadro 24.	Horas de clase del profesor de asignatura de la FCA: Actual y primer contrato docente	151
Cuadro 25.	De las siguientes modalidades ¿cuál refleja mejor su trayectoria laboral docente?	153
Cuadro 26.	Distribución de los profesores de asignatura de la FCA por fuente de ingreso 2007	157
Cuadro 27.	Ingresos docentes de la UNAM del profesor de asignatura de la FCA	162
Cuadro 28.	¿Imparte simultáneamente clases de licenciatura en otra institución de educación superior?	163
Cuadro 29.	Ingresos docentes del profesor de asignatura de la FCA por desempeño en distintas instituciones de educación superior 2007	164
Cuadro 30.	Proporción de profesores de asignatura de la FCA con desempeño docente múltiple	165
Cuadro 31.	Horas de docencia que imparte el profesor de asignatura de la FCA en cada institución de educación superior 2007	166
Cuadro 32.	Ingresos del profesor de asignatura de la FCA por desempeño en su profesión 2007	170
Cuadro 33.	Percepción comparada del profesor de asignatura de la FCA sobre sus ingresos económicos	172
Cuadro 34.	Relación entre el cambio del nivel de ingresos docentes y el nivel de estudios actual del profesor de asignatura de la FCA	176
Cuadro 35.	Tendencias en la relación del cambio de ingresos docentes y el nivel de estudios	177

	actual del profesor de asignatura de la FCA	
Cuadro 36.	Año de incorporación de los Profesores de asignatura a la FCA	180
Cuadro 37.	Antigüedad en la UNAM del profesor de asignatura de la FCA 2007	182
Cuadro 38.	Niveles de estudio y campos disciplinarios	185
Cuadro 39.	Nivel de estudios del profesor de asignatura: primer contrato docente y actual	187
Cuadro 40.	Nivel de participación del profesor de asignatura en cursos de formación para la docencia	193
Cuadro 41.	Participación del profesor de asignatura en distintos ámbitos de la formación para la docencia	194
Cuadro 42.	Incorporación del profesor de asignatura de la FCA a la docencia universitaria	203
Cuadro 43.	Porcentaje de profesores de asignatura de la FCA por género y edad 2007	204
Cuadro 44.	Propuestas para mejorar el marco laboral de la docencia	216

ANEXOS