



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ACADÉMICOS:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, AJUSCO**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA

LÍNEA DE POLÍTICA EDUCATIVA DE LA MAESTRÍA
EN DESARROLLO EDUCATIVO

PRESENTA: PATRICIA MACLOVIA ROMERO PÉREZ

ASESOR: JUAN MANUEL DELGADO REYNOSO

OCTUBRE, 2008

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. Panorama Contemporáneo	7
1.1 Una aproximación al contexto internacional	8
1.2 Una aproximación al contexto nacional	11
CAPÍTULO 2. Las Instituciones de Educación Superior (IES) en México	20
2.1 Sistema Educativo Escolarizado	22
2.2 Elementos conceptuales.	25
2.2.1 La profesión.	25
2.2.2 La profesión académica.	28
2.2.3 El mercado académico.	33
2.2.4 La formación profesional.	34
2.2.5 El desarrollo profesional.	39
2.3 Una caracterización de las IES	45
CAPÍTULO 3. Políticas educativas para el desarrollo profesional de las IES en México	60
3.1 Una caracterización del desarrollo profesional de los académicos en las IES.	61
3.2 Políticas Educativas para el desarrollo profesional.	66
3.2.1 Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA)	71
3.2.2 Programa de Mejora del Profesorado (PROMEPE)	73
CAPÍTULO 4. El Desarrollo Profesional de los Académicos de la UPN, Ajusco	79
4.1. La profesión académica y el desarrollo profesional.	80
4.2 Caracterización de los académicos de la UPN.	81
4.2.1 Panorama general	81
4.2.2 Formación académica y Políticas Educativas de las IES para el desarrollo profesional de los académicos de la UPN.	84
4.2.3 Funciones de los académicos en la UPN Ajusco.	91
4.3 Elementos para el fortalecimiento del desarrollo profesional de los académicos de la UPN.	95
4.4 Propuestas de programas para el desarrollo profesional para la UPN	96
CONCLUSIONES	100
BIBLIOGRAFÍA	104
ANEXO	109

INTRODUCCIÓN

La educación en nuestro país requiere atender las diversas necesidades que la sociedad demanda: niveles de conocimiento útiles y especializados para el ámbito laboral; construcción de saberes enfocados a la ciencia y la tecnología que generen beneficios sociales y económicos; consolidación de formas eficientes, eficaces y competitivas de trabajo y, por su puesto, la formación de individuos que sean capaces de trascender y asumir las consecuencias de estos niveles de desarrollo.

En este sentido, en la educación que imparte el Estado habrá de revisar la pertinencia de los objetivos educativos que se desarrollan cotidianamente, en especial los de educación superior, ya que en este nivel se forman las cualidades últimas de un sujeto que se especializará en algún campo productivo o científico.

De esta manera, se hace necesario analizar el desarrollo profesional de los académicos de educación superior, con el fin de revisar las características con las que afrontan los retos ya señalados en su práctica docente.

La presente investigación tiene como objetivo fundamental revisar, caracterizar y analizar el desarrollo profesional de los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, en el periodo 1995-2000, ya que sólo en la medida en que conozcamos las condiciones de formación de la institución estaremos en condiciones de construir propuestas de actualización útiles y pertinentes que eleven la calidad educativa.

Adicionalmente, es importante señalar que en este periodo se impulsaron: el Programa Nacional de Superación del Personal Docente (SUPERA 1994-1997) y el Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP 1996-2000) para las Instituciones de Educación Superior (IES); los cuales son programas institucionales que buscaron establecer los grandes lineamientos de las políticas educativas para el desarrollo profesional de los académicos de las IES en el país, lo que nos permitirá ubicar su posible contribución a la formación de los docentes de la UPN, Ajusco.

Dentro de los elementos más importantes que se derivan de lo anterior, considero fundamental plantear cuatro objetivos particulares:

Primero, presentar un panorama general de las condiciones sociopolíticas y económicas en las que se desarrolla la presente investigación a partir de los siguientes ejes: i) una breve caracterización del panorama internacional y ii) un acercamiento al contexto nacional que nos permita ubicar el periodo a analizar en la investigación.

Segundo, ubicar a las Instituciones de Educación Superior como instancias de desempeño profesional a partir de dos ejes: i) desde la descripción de algunos referentes conceptuales que permitan, tanto definir como caracterizar las nociones sobre la profesión en términos generales, la profesión académica, la formación profesional, el mercado académico y el desarrollo profesional, lo que en su conjunto nos permitirá acercarnos de manera más puntual al objeto de estudio -los académicos- y ii) desde la descripción de un panorama general de la IES, con el fin de ubicar el espacio en donde se desarrollan los académicos.

Tercero, caracterizar las políticas educativas para el desarrollo profesional en la IES impulsadas desde el Gobierno Federal a partir de los siguientes ejes: i) desde la identificación de un panorama general del desarrollo profesional en las IES y ii) desde el recuento de las políticas educativas existentes para el desarrollo profesional.

Cuarto, identificar el desarrollo profesional de los académicos de la UPN a partir de los siguientes aspectos: i) construir una explicación que permita relacionar su profesión académica y su desarrollo profesional; ii) anotar una caracterización de los académicos de la UPN; iii) analizar el impacto de las políticas educativas para el desarrollo profesional de los académicos en las IES y en particular de la UPN; iv) anotar algunos elementos para el fortalecimiento del desarrollo profesional; v) por último plantear propuestas de líneas de trabajo para el desarrollo profesional de los académicos.

La tesis central de la presente investigación, señala que los académicos de la UPN, Unidad Ajusco, han realizado su desarrollo profesional sin poder atender los nuevos retos y requerimientos que la profesión académica y la sociedad le exigen, dado que la profesión académica que se realiza en la UPN coexiste con prácticas que no necesariamente corresponden al ejercicio de una **profesión académica** acorde con los requerimientos del siglo XXI.

Lo anterior, se demuestra en la poca claridad e interés que tienen algunos de los académicos, grupos colegiados y autoridades para construir acciones para la definición, la orientación, la evaluación y el fortalecimiento del desarrollo profesional; con acciones y lineamientos oportunos que conlleven a elaborar un proyecto educativo institucional sólido, de largo plazo y amplio que les permita a los académicos y a la institución, encontrar alternativas efectivas para atender los problemas de profesionalización de sus académicos.

Simultáneamente, se requiere considerar las condiciones que giran entorno a nuestras prácticas laborales, salariales, materiales, de actualización y de infraestructura, entre otros aspectos para consolidar una estrategia de formación permanente de sus académicos.

Ante este planteamiento, se derivan las siguientes hipótesis particulares que sustentan la investigación.

- Las IES en México al depender, principalmente de las condiciones económicas, tanto nacionales como internacionales hacen que sus políticas educativas atiendan a sus requerimientos más urgentes y no a sus requerimientos necesarios, más que a los propósitos y a los problemas propios de la educación.
- En la mayoría de los casos, los procesos de desarrollo profesional de las IES no están encaminados a resolver los requerimientos de las nuevas condiciones económicas del país,
- La profesión académica que se realiza en la UPN se lleva a cabo en el campo educativo y de manera segmentada, en docencia e investigación fundamentalmente; por lo que su desarrollo profesional no siempre se encuentra una relación entre la profesión académica y los procesos de desarrollo profesional.
- Las políticas educativas para el desarrollo profesional de los académicos de la UPN no han sido lo suficientemente claras y equitativas, para fortalecer las acciones de la docencia y la investigación.
- El desarrollo profesional de los académicos de la UPN-Ajusco generalmente no corresponde a las categorías y funciones académicas que la institución asigna a sus académicos.
- Ante la falta de una propuesta de formación continua institucional que permita canalizar los legítimos intereses de crecimiento laboral, los académicos -en términos generales- privilegian más sus posiciones políticas y sus condiciones económicas que los procesos que fomentan su propio desarrollo profesional
- Una forma de fortalecer el desarrollo profesional en la UPN es el de elaborar lineamientos que sistematicen, organicen y evalúen dichos procesos, acompañado de mejoras salariales, mejores condiciones de trabajo para los académicos, entre otros aspectos.

Para el desarrollo de la investigación se plantea desarrollar dos procesos fundamentales de estudio:

Primero, realizar un estudio bibliográfico y hemerográfico, que permita ubicar las principales fuentes de consulta que sustentan la presente investigación, lo que permitirá elaborar una investigación a través de fichas de trabajo que argumenten los planteamientos centrales de la investigación y, al mismo tiempo, sean la fuente de consulta para posteriores trabajos e informes que den cuenta del estado general de los académicos de la UPN. En este sentido, esta primera parte de la investigación brindará la oportunidad de construir los referentes teóricos que sustenten la segunda parte de la investigación.

Segundo, realizar una investigación de campo a partir del diseño, aplicación y análisis (cuantitativo y cualitativo) de un instrumento que permita caracterizar al objeto de estudio de la investigación: los académicos de la UPN, Ajusco.¹ En este instrumento se abordarán temas sobre la formación académica, situación laboral, áreas disciplinarias de trabajo, programa de apoyo para la formación y funciones desempeñadas en la UPN, entre otros, lo que en su conjunto, nos permitirá establecer el perfil de los académicos de la UPN, Ajusco.

¹ Es importante señalar que el instrumento se aplicó de manera aleatoria a los académicos de Docencia e Investigación; las categorías, indicadores y variables planteados inicialmente me permitieron caracterizar a los docentes de la UPN, Ajusco.

CAPÍTULO 1

PANORAMA CONTEMPORÁNEO

1.1 UNA APROXIMACIÓN AL CONTEXTO INTERNACIONAL

Los grandes avances científicos y tecnológicos realizados en los últimos años, han llevado al sistema capitalista a realizar transformaciones que le permitan atender las nuevas condiciones que se le presentan, que ha conducido a reformar la economía y a conformar nuevos bloques económicos, con una economía cada vez más abierta, competitiva y eficiente. En donde la iniciativa privada, es decir los grandes empresarios, asumen la función de líderes del desarrollo de la economía y la política dejando al Estado una participación cada vez menor, en particular, a los países en vías de desarrollo o en regiones como América Latina, lo que -a su vez- ha llevado a una creciente y renovada consolidación de una oligarquía en estos países.

La década de los setentas, se inicia (para algunos autores) el proceso de globalización de las economías, en ella, se transforman las reglas que hasta entonces existían en el campo económico, lo que conduciría a establecer una revisión y modificación de sus procesos de producción y de comercialización y las explicaciones. Esta década se caracterizó por buscar la eficiencia y la productividad, reducir los costos laborales y de capital.

En este sentido Alejo menciona que:

“El inicio de la década de los ochenta se caracteriza por la aparición de una crisis global de las economías de los países en desarrollo, de magnitud, agudeza y generalidad tales que no se conocían desde hace medio siglo. La crisis ha afectado, sin embargo, en forma claramente diferencial a los numerosos países en desarrollo, según su carácter de ingreso per cápita bajo o medio, de exportadores o importadores de petróleo, de exportadores de materias primas o de manufactura o según sean capitalistas o socialistas.(...) Las manifestaciones o expresiones más evidentes de la crisis son el agudo desequilibrio de la balanza de pagos, junto con altos niveles de endeudamiento, inmanejables cargas de servicio de la deuda externa, inflación, recesión económica, desempleo masivo y en muchos casos, especialmente los países latinoamericanos, drástica caída de los ingresos per cápita y de los niveles medios de vida de la población" (Alejo Javier, 1993:349)

Esto repercutió en el presupuesto del campo educativo de los países en vías de desarrollo, quedando cada vez más rezagada la atención a las problemáticas en este rubro.

Es importante recordar que el sector empresarial en la década de los ochentas realizó fuertes críticas a las instituciones educativas, especialmente en el nivel de la educación superior, porque no respondían a las expectativas planteadas por dicho sector. Como resultado de ello, se fortalecieron las instituciones educativas privadas.

Con las crisis de los ochenta -que no es más que el resultado del cumplimiento estricto de los compromisos internacionales impuestos después de la segunda guerra mundial- el sector educativo tuvo un importante retroceso, dado que para cumplir con los compromisos económicos impuestos poca atención se supo en el desarrollo educativo de los diversos países que ahora debían atender sus prioridades, dejando de lado el ámbito educativo.

Para el caso latinoamericano, el resultado de la crisis mundial implicó que las grandes potencias económicas mundiales buscaran nuevos mercados y asumieran la región como abastecedor de materias primas y, en otros casos, la aceptación irrestricta de las empresas multinacionales, lo que derivó en que la educación buscara atender, en el mejor de los casos, a estas nuevas formas de empleo o apartando los proyectos educativos puestos en marcha a principios del siglo XX.

Barrón considera que los cambios geopolíticos experimentados durante la década de los noventa, han conducido a “la reorganización de la economía de los diversos países, así como la incorporación de las diversas tecnologías, fundamentalmente las basadas en la informática, en todos los ámbitos de la vida cotidiana, han impactado de manera heterogénea los ámbitos cultural, político y económico de cada uno de los países involucrados”. (Barrón Tirado, 2000:17). Es decir, los países se incorporan a los cambios mencionados, de acuerdo a sus condiciones o contextos de manera diferenciada y para los países en vías de desarrollo es cada vez más compleja su incorporación a las situaciones de dependencia, de endeudamiento, de atraso que por siglos han tenido.

Las transformaciones económicas y políticas de esta década, para muchos conocidas como el proceso de globalización, han requerido de las instituciones educativas, en particular en el nivel medio y superior para llevar a cabo los nuevos retos y difundir a través de ellas la cultura o valores que se requieren para sustentar los propósitos de esta nueva fase del capitalismo. Proceso que implica nuevas formas de organización, cabe reconocer, que ello dependerá de las condiciones económicas, políticas y sociales particulares de cada uno de los países, para enfrentar las nuevas demandas y retos.

De manera particular Barrón considera que

“La formación de profesionales sujeta a las demandas específicas de los vaivenes de la economía, de las políticas internacionales marcadas por organismos internacionales – tales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o Banco Mundial)-, así como de los avances disciplinarios y tecnológicos, que tienden a privilegiar la perspectiva empresarial, por lo que la fuente teórica natural es la perspectiva del capital humano”. (Barrón Tirado, 2000:24).

Como una manera de vincular a la economía con el campo educativo que permita el desarrollo del mismo en cada uno de los países. Sin considerar los contextos particulares de cada país.

El sector empresarial influye de manera dominante en la formación profesional que se ofrece en las instituciones de educación media y superior públicas como única forma para el logro de la excelencia educativa. Es decir influye en las políticas educativas para la formación de los futuros profesionales que requiere dicho sector quien define cuáles serán los perfiles que se requieren, entre otros aspectos.

Barrón considera que es “difícil comprender cómo es que las necesidades y demandas generadas en los procesos de trabajo y la lógica de pensamiento del ámbito empresarial se constituyen en el ideal educativo de fin de siglo, en donde se privilegia la eficacia y la productividad en todos los órdenes de la vida”. (Barrón Tirado, 2000:41)

Por otra parte, es importante señalar que las condiciones internacionales presentes en esa época, producto de las crisis en la educación de América Latina y la búsqueda de nuevas formas de gobierno, llevarían a las continuas confrontaciones en los centros de educación superior y a un desgaste mayor de la vida académica de estas instituciones; por ello, ante esta creciente crisis de los sistemas educativos, se encuentra la tendencia de modernizar a la educación, fundamentalmente en el denominado tercer mundo. Entre los propósitos centrales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se analiza la educación mundial y busca ofrecer alternativas educativas.

La Organización de Estados Americanos (OEA) para los años setenta, crea proyectos multinacionales de tecnología educativa con sedes en Latinoamérica. La tecnología educativa, de la que se hace mención, es entendida como una forma de preparar a los docentes a través de técnicas y la organización de la enseñanza y no como una forma de reflexión y solución de las problemáticas educativas. Lo que implicaba ampliar e imponer su visión de la realidad, como una forma de dominio, a través de proyectos multinacionales. América Latina fue un lugar estratégico para llevar a cabo esta acción. La vinculación a los mercados internacionales, como el Tratado de Libre Comercio (TLC) con los Estados Unidos y Canadá, conlleva a los países que lo integran a una competencia; para la formación de cuadros científicos y tecnológicos altamente calificados, de equipos humanos de la más alta calidad y con una actualización permanente de la ciencia y la tecnología.

En los inicios de la década de los noventa, la Organización Europea de Cooperación Económica (OCDE) y la UNESCO, dan importancia a los estudios y ofrecen apoyo financiero para la implementación de programas de formación permanente de los profesores, en los países avanzados y en vías de desarrollo.

El proceso de globalización que se ha venido realizando no se restringe al plano económico, sino que abarca múltiples ámbitos de la vida de los pueblos como son el político, cultural y social. La globalización del conocimiento, potenciada por la expansión de las redes mundiales de información, representa un fenómeno que influye en las instituciones educativas de manera desigual, dadas las características o contextos de cada país. Mendoza considera que existe una “tendencia progresiva a la integración de ‘bloques de naciones’, como son el asiático, la Comunidad Europea, Norteamérica, el mundo árabe y América del Sur”. (Mendoza, 2002: 198-199) Tales bloques se incorporan de manera diferenciada en el plano económico, demográfico, científico, tecnológico, cultural y político dependiendo su grado de desarrollo, de las circunstancias de cada bloque y a su vez de cada país.

Mendoza también menciona que el nuevo contexto geopolítico a nivel mundial creado por estos “nuevos bloques de naciones” “es resultado del derrumbe del bloque socialista en Europa, de la conformación de nuevas hegemonías en un mundo multipolar, y del surgimiento de los nacionalismos y localismos con los consecuentes conflictos internos o internacionales que fragmentan o atomizan estados por razones étnicas, religiosas o tribales”. (Mendoza, 2002: 198-199)

El papel del conocimiento, en los últimos años, ha sido fundamental para el progreso de la información, la informática y la comunicación que ha permitido el avance rápido y eficiente a la creación de nuevas y mejores tecnologías. Que se le ha considerado la base para el desarrollo de un país. Sin embargo, es claro que se ha dado de manera desigual entre los países ricos y los países en desarrollo. Estos últimos excluidos de los beneficios de los avances tecnológicos y, por tanto, con menos posibilidades de desarrollo en sus países.

Los procesos de globalización de los mercados debilitan la noción tradicional que se tiene del Estado, es decir se modifican sus funciones ante el poder económico de las grandes empresas y por ende, el concepto de soberanía en aquellos países en vías de desarrollo, dada su enorme dependencia principalmente en lo económico y en lo político que tienen con los países desarrollados. En este complejo contexto internacional nos encontramos y, por tanto nuestro país se ve inmerso en él, y ahora se hace necesario acercarse a ver cómo esto repercute en el desarrollo del país, particularmente en lo educativo. En la búsqueda constante de alternativas para atender los nuevos retos y problemáticas a los se enfrenta nuestro país.

1.2 UNA APROXIMACIÓN AL CONTEXTO NACIONAL

Nuestro país no queda exento de los cambios económicos y geopolíticos que se viven en el contexto internacional en las últimas décadas. Por lo que se hace necesario analizar cómo repercuten y cómo se resuelven en su momento en nuestro país. De esta manera se estaría en condiciones de entender y explicar el estado que guarda la educación superior en particular y a la educación en su conjunto.

Los antecedentes más inmediatos los podemos ubicar en el proceso de expansión y modernización del país, basado en el desarrollo industrial. Es durante el periodo de 1940-1960, impulsado por el Estado, en el que se basa la economía del país en el sector manufacturero. Lo que hace que una parte importante de la población, deje de vivir del campo y emigre a las zonas urbanas industriales, con la idea de mejorar sus condiciones de vida e incorporarse a otras formas de organización social. Esta población en un continuo crecimiento, demandaba servicios, vivienda, educación y espacios de participación política y social, en esta nueva estructura, principalmente de los sectores medios.

Por otra parte, es importante señalar que el crecimiento de los sectores medios, fue una constante, de la misma manera que el sector terciario para la vida económica de nuestro país, así como la participación de las mujeres en el campo laboral, estos sectores fueron los que exigieron mayores demandas, en particular en lo educativo, hasta mediados de los setenta es por ello que:

“el crecimiento de los sectores medios se debió no sólo al aprovechamiento de las transformaciones económicas y a la expansión de los servicios públicos, sino también que tuvieron las oportunidades de incorporarse con un peso mayor a la vida pública del país. Las funciones del nuevo y creciente poderoso aparato estatal y la dirección de los negocios públicos, abrieron un mercado ocupacional amplio que absorbió a los sectores medios” (Casillas, 1992:18).

Para los años sesenta el modelo de desarrollo estabilizador, caracterizado por un acelerado crecimiento económico y la concentración de la riqueza en pocas manos, se había agotado y por tanto, no respondía a los objetivos por los que fue creado y como resultado de ello se presentó una crisis económica en el país.

La distribución de la riqueza era desigual y los problemas de pobreza y marginación social aun quedaban pendientes y en aumento. Para contener los problemas sociales derivados de la crisis económica, el Estado tuvo que acudir al autoritarismo como una forma de contener los problemas sociales que se presentaron.

Bravo considera que.

“El Estado se ve en la imposibilidad de seguir manteniendo su apoyo al desarrollo industrial, los insumos a bajo precio ni los subsidios ofrecidos, ni las exenciones de impuestos por lo que se elevó aún más el déficit del gobierno. Con esta situación de crisis económica y política se llega a las década de los setenta. Una nueva modernización del país se perfila desde el inicio de la década, particularmente en la esfera de la economía y en la política educativa del Estado.” (Bravo, 1991:15).

Ante estas circunstancias, en la siguiente década habría que establecer nuevas formas de modernización del país, en el aspecto económico, político, social y educativo.

Bravo menciona que durante los setenta, el proyecto estatal presenta dos tendencias hacia las universidades:

La primera fue durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) en donde se plantea con un carácter denominada **reformista** como una forma de atender una de las demandas sociales que era la de acceder a las instituciones de educación superior donde el Estado creó mas universidades. Se incrementó el gasto público para recuperar el ritmo económico, reactivando el mercado interno. Se pasa del modelo de desarrollo estabilizador al modelo de desarrollo compartido. Es decir se busca una mejor distribución de la riqueza.

La segunda (1976-1982) con un enfoque llamado **tecnocrático** y subordinada al proyecto económico durante el sexenio de López Portillo. En cuanto a lo económico se caracterizó por el impulso a la explotación petrolera y el creciente endeudamiento externo, motivado por la crisis económica que se presentaba por “la inflación y la recesión por medio del congelamiento de los salarios de los trabajadores y la liberación de precios, con las consabidas consecuencias negativas para los trabajadores y para el pueblo en general” (Bravo, 1991:16).

Ante esta situación, el gobierno de López Portillo tiene que recurrir a fortalecer una nueva alianza con el sector privado, con una ideología distinta a los gobiernos posrevolucionarios que había puesto mayor interés en el sector educativo, sólo en el crecimiento de la matrícula y de las instalaciones educativas, enfoque que desde luego influye en los demás ámbitos. Por lo que en la educación superior se le da un carácter tecnocrático que busca fundamentalmente la eficiencia, basada en la estricta

planificación de la educación y por otro lado, relacionarla con el sector productivo, ahora ya en franco ascenso y fortalecimiento y una vez más, la educación superior tiende a dar respuesta más al proyecto económico de los grupos en el poder que en el beneficio de los sectores mayoritarios de la sociedad.

Para los años ochenta, las crisis económicas que vivía nuestro país en los últimos años del gobierno de López Portillo y durante el gobierno de Miguel de la Madrid, fueron diversos factores que influyeron en esta situación tales como: la nacionalización de la banca, el aumento de la deuda externa, la fuga de capitales, la política de austeridad, el descontento de los banqueros, venta de paraestatales entre otros problemas económicos, políticos y sociales que vivía el país.

Para 1982, el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se marca el fin del modelo de desarrollo del proteccionismo y esto coincide con una política financiera de planificación y restricción, el auge mundial de la *ideología neoliberal*, que habría de impulsar una serie de reformas que hicieran posibles una nueva relación de la economía internacional. “Esto se hizo a través de configurar una economía más abierta, competitiva y eficiente, en la que los empresarios privados asumen el papel de líderes en el desarrollo, y con una notoria reducción en la participación directa del Estado en la producción” (Garrido, 1991:17)

Garrido menciona que

“A partir de 1983, se inició una política de contracción del gasto y la inversión pública, los que habían sido factores determinantes de la estructuración del mercado interno en el modelo proteccionista. Esto se explicó por la necesidad de fondos para pagar la deuda pública externa y para frenar la inflación. Junto con ello, el gobierno incrementó la captación fiscal y desincorporó a un importante conjunto de empresas públicas” (Garrido, 1991:19).

Esto sólo como un ejemplo de lo que se vivió en esta década, dadas las repercusiones económicas y sociales que se tuvieron por la austeridad para la infraestructura, los servicios, salarios y el poco poder adquisitivo en que vivía la sociedad

Miguel de la Madrid promovió una profunda reforma del sistema financiero nacional al modificar la situación en la que éste había quedado a consecuencia de la estatización bancaria, a finales de 1982 por el presidente López Portillo, como una forma de incentivar al sector empresarial nacional e internacional para mantener sus inversiones en el país. Creando así un nuevo bloque hegemónico interno pero basado en las políticas económicas internacionales y sentando las bases para la puesta en práctica del nuevo modelo económico.

Desde la perspectiva neoliberal, la parte importante de la reforma social sería establecer condiciones de libre competencia para el actuar de los mercados, “porque ello permitiría que los precios relativos formados de esta manera orienten la asignación eficiente de los recursos y la determinación del ingreso de los factores de la producción”. (Garrido, 1991:26).

Por otro lado, había que resolver el pago de la deuda que había crecido de manera acelerada e incluso llegar a una moratoria unilateral obligada de pagos externos al sistema financiero internacional. Para el pago comprometido se realizaron dos acciones ahorro público y la imposición del impuesto inflacionario a la sociedad. Lo que llevó a un estancamiento del producto interno bruto, caída del PIB per cápita, pauperización inflacionaria (especialmente en los salarios), fuga de capitales, entre otras repercusiones encontramos problemas nutricionales, ambientales, de salud, agrícolas, bajo nivel educativo.

“Es en el gobierno del presidente Miguel de la Madrid en el que bajo las nociones de ‘cambio estructural’ y de ‘realismo económico’, se implementa una política más amplia de liberación de la economía, que capitaliza el descontento de sectores sociales clave por la manera en que se desarrolló el Estado interventor y el régimen corporativo asociado a su implantación”. (Garrido, 1991:37)

“El gobierno de Miguel de la Madrid, intentó administrar la crisis económica más aguda que había vivido el país desde el inicio del modelo de desarrollo estabilizador iniciado en 1940. La crisis económica y el establecimiento de una política de austeridad, con sus consecuencias en todos los ámbitos de la vida social, fue el sello del sexenio.” (Mendoza, 2002:7) Para resolver esta situación en este periodo, se elaboró por primera vez el Plan Nacional de Desarrollo (PND) como resultado de la Ley de Planeación aprobada en 1983.

Al final del gobierno de Miguel de la Madrid se crea el Pacto de Solidaridad Económica como una forma de tener estabilidad de los precios y control de la inflación como parte del programa económico de esta administración. El Pacto fue acordado entre los sectores empresariales, el gobierno federal y las dirigencias de los trabajadores. El Pacto refleja una clara hegemonía del sector privado y de la burocracia política que gestiona los aspectos centrales de la estrategia de cambio estructural. Sin embargo, esta estrategia no tuvo buen fin dado por las diferencias que se encontraban en el sector empresarial para ponerse de acuerdo en el establecimiento de los precios, que se expresaban de manera diferenciada.

Garrido, también considera que:

En los primeros meses del Pacto se produce una aceleración de la inflación, como consecuencia de la pugna entre los diversos actores privados para reubicar sus precios relativos de la economía. Luego de ello, para marzo de 1988 se inicia una progresiva reducción de la tasa de crecimiento de la inflación que va conduciendo a una notable estabilidad relativa de precios. Esta modalidad del Pacto se mantiene y renueva durante la administración de Salinas de Gortari, quién la reivindica como una gran contribución para la fase de crecimiento que programa dicha administración. En el curso de 1990 se presentan dos grandes burbujas inflacionarias que parecen amenazar la estabilidad de precios pero que hasta el momento logran ser absorbidas”. (Garrido, 1991:29)

El Pacto se renueva durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari quien considera que podría ser un elemento importante para su gobierno como una política para reducir la inflación y el desarrollo de la economía. En donde los tres sectores mencionados se comprometen a los siguientes acuerdos:

Garrido menciona que:

“En primer lugar, el acuerdo significó que los trabajadores aceptaban un deterioro progresivo del salario real, apostando al mantenimiento o incremento global del empleo como resultado del eventual crecimiento generado por los empresarios y que podía acompañar a la estabilización (...) Por su parte, el gobierno asume el compromiso de congelar los precios de diversos bienes públicos, lo que implicó la disposición de absorber los déficit generados por el retraso de estos precios respecto a la inflación así como otorgar un subsidio implícito a los consumidores y empresarios para fincar la estabilización. (...) En cambio, el llamado sector privado sólo se comprometía a procurar evitar el aumento de precios sin sujetarse a una lógica de inmovilidad en los mismos, lo que en términos generales, significaba una posibilidad de que las ganancias mejoran su participación global en el ingreso”. (Garrido, 1991:30)

Sin embargo, esta serie de medidas tuvieron un alto costo social, por lo que considero que en la actualidad aún la mayoría de los diversos sectores de trabajadores no han podido elevar su nivel social que tenían antes de la crisis de los ochenta la llamada década “perdida” y que en el sector educativo en particular se vio afectado tanto en su infraestructura como en el salario de sus trabajadores. Por otro lado, las organizaciones representantes de los trabajadores no encontraron formas para resolver esa situación, dada su restringida participación.

La segunda fase de la reforma es la que se desarrolló en la administración de Carlos Salinas de Gortari, y “su rasgo dominante, ha sido la búsqueda de una condición de crecimiento económico en un contexto de radicalización de las reformas estructurales” (Garrido, 1991:18)

Durante el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) le toca vivir un nuevo escenario mundial y nacional, de cambios constantes y profundos, los avances de la ciencia y la tecnología condujeron a nuevas relaciones en lo económico, lo político y evidentemente en lo educativo en el inicio de esa administración que:

“... se distinguió por el impulso a una estrategia gubernamental para insertar al país en los mercados internacionales, política que habría de caracterizar a su administración, y que incidió en el conjunto de las políticas públicas aplicadas a diversos sectores, entre ellos al educativo. México se enfrentaba a un nuevo escenario mundial y el gobierno aspiraba a convertirlo en un país competitivo a la altura de los países desarrollados”. (Mendoza, 2002:202)

En este periodo se continua con la elaboración de el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994 que marcaría la orientación de la política económica del sexenio como una forma de resolver los grandes problemas nacionales derivados de los gobiernos anteriores y de las nuevas condiciones internacionales.

Mendoza considera que:

“El gobierno de Salinas de Gortari continuó y profundizó el proceso de incorporación de la economía mexicana que se había dado con el ingreso de México GATT en el sexenio anterior, junto con modificaciones en la política económica interna para que ello fuera factible. Los cambios introducidos se **articularon en el** proyecto de *modernización económica*, cuyas líneas centrales fueron la liberación de la economía, la supresión de excesivas regulaciones, la introducción de medidas para una mayor competitividad interna y externa, la modernización de la infraestructura productiva del país, la privatización de empresa públicas, la adopción de nuevas tecnologías y la disminución del déficit del gasto público” (Mendoza, 2002:203-204)

En el proceso de globalización económica que se venía presentando a nivel mundial y la participación de nuestro país a ese proceso de incorporación a un mercado nacional e internacional de manera competitiva frente a la constante entrada de productos extranjeros.

En este contexto, México participa en el Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y Canadá (1994) como una forma de entrar a lo que se ha dado en llamar el primer mundo, pese a las “condiciones asimétricas con el riesgo de profundizar aún más las desigualdades, la inequidad entre los países y la injusticia social al interior de la sociedad mexicana”. (Mendoza, 2002: 207) Es decir, entramos al Tratado de manera desigual, de manera diferenciada en todos los aspectos (económicos, políticos, sociales y culturales). Aunado al fortalecimiento de un gobierno autoritario para imponer el nuevo modelo económico condujo a beneficiar a las grandes empresas transnacionales y algunas nacionales, a costa de la destrucción de las pequeñas y medianas industrias; un aumento en la deuda externa. Lo que llevaron al desempleo, al empobrecimiento y al descontento de las grandes mayorías, como consecuencia de las condiciones mencionadas.

Si bien el gobierno de México tenía su mirada fundamentalmente en el TLC de América del Norte, también se abrieron otros frentes de negociación en América Latina (Chile y Centro América). (Mendoza, 2002:214) Considero que se establecieron tratados en condiciones más equitativas pero menos productivas.

Mendoza menciona como se fueron modificando las estructuras del Estado y sus funciones para el desarrollo del proyecto el país. El Estado en el liberalismo económico es en donde la función del mismo se ve disminuida y como eje fundamental fue el aspecto económico.

“La reforma del Estado consistió en la disminución de su tamaño y la reorientación de sus funciones en la rectoría de la economía. Comenzó el adelgazamiento de los aparatos gubernamentales y la privatización de empresas paraestatales, bajo una lógica liberal –bautizada fugazmente como liberalismo social-, que dejó en manos del mercado las variables macroeconómicas. El cambio en el Estado mexicano, en estos años, estuvo acorde con la estrategia mundializada impulsada por los organismos internacionales, particularmente el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. El sexenio de Salinas de Gortari marcó el final del Estado benefactor, del Estado interventor en la economía y del Estado protector de los derechos sociales de los grandes grupos de la población...La estrategia gubernamental apostó a la incorporación de México al primer mundo, con su entrada al Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y su alianza comercial con Canadá y Estados Unidos. ” (Mendoza, 2000:10)

Para mediados del sexenio *salinista*, “la economía empieza a mostrar problemas: no llegan capitales, la industria nacional resiente las demasiadas importaciones con cuyos precios no puede competir, se impone la contracción monetaria para evitar la fuga de divisas, suben las tasa de interés”. (Sefchovich, 2002: 432) Con todo ello el país tiene una nueva crisis fundamentalmente económica.

En las dos administraciones, existe la intención política, explícita, de crear las condiciones y los lineamientos para la organización de un nuevo modelo económico-social en el país.

Por otro lado, el primero de enero de 1994 entró en vigor el TLC, ese mismo día hace su aparición el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), al sur del país, conformado por indígenas principalmente, el cual demanda al gobierno federal atender la pobreza y la marginación que han tenido por años, décadas. Lo cual fue poner un aviso a la sociedad en general para recordarles su existencia, de decir aquí estamos y requerimos justicia.

En la década de los noventa, contábamos en el país, con noventa millones de habitantes, el cincuenta por ciento era menor de treinta años. Para esos jóvenes no existían las suficientes oportunidades de empleo, salud, servicios, educación y de espacios de expresión, entre otros aspectos. Cada uno de ellos, de manera individual resolvía sus problemas, que en realidad eran expresiones de problemas sociales. A esta generación de jóvenes se le ha denominado la generación “**equis**”.

En cuanto al aspecto educativo, Mendoza considera que con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte surgieron “nuevos espacios de cooperación académica internacional, la revelación de los mecanismos de acreditación de profesionales en nuestro país en un contexto de movilidad ocupacional e internacionalización de los servicios que se habrían en el futuro inmediato, se sumaron de manera visible al proceso de “integración silenciosa” internacional que se venía tejiendo en el terreno universitario desde décadas pasadas”. (Mendoza, 2002:203)

El gobierno de Salinas de Gortari se caracterizó por una “inestabilidad de los miembros de su gabinete, designo a cuatro diferentes titulares de la Secretaría de Educación Pública: Manuel Bartlett Díaz, Ernesto Zedillo Ponce de León, Fernando Solana Morales y José Ángel Pescador Osuna”. (Castillo, 2002:146).

Durante este gobierno se creó el Programa para la Modernización Educativa, (PME) (1989-1994) como el resultado de una amplia consulta a nivel nacional a fin de detectar los problemas de la educación y su modernización. En ese Programa, se considera a “la educación superior, como el motor de la innovación y de la alta calificación de los mexicanos para las tareas del futuro”. (Castillo, 2002:149)

El sistema educativo de este periodo también se caracterizó por sentar las bases del proceso de descentralización, como parte de los cambios estructurales en este sector para atender a los objetivos del Programa de manera cualitativa y reconocer la autonomía de las entidades federativas. Para ello fue necesario reformar los artículo 3º y 31 fracción I de la Constitución Política para consolidar el proceso de Federalización Educativa (1993). Así como el de emitir la Ley General Educación la cual precisa a detalle las nuevas atribuciones que corresponden tanto a la autoridad educativa federal como a los locales y municipales”. (Castillo, 2002:169)

Desde el periodo posrevolucionario, hasta la actualidad, el Estado mexicano ha sustentado con acciones con un sentido nacionalista y “asumió la responsabilidad de ofrecer a la población las condiciones necesarias para promover el desarrollo económico e incrementar el bienestar social de los mexicanos. Uno de los soportes de de los principios del Estado benefactor fue el impulso a la educación como medio para el logro de la igualdad social, la generación de riqueza y la estabilidad política” (Valle Flores, 2000:147) Periodo que se ve afectado, dadas las nuevas condiciones que caracterizaron la década de los ochenta derivados del proceso de globalización a nivel nacional e internacional.

“En un contexto de profunda crisis económica y cambiaria, al finalizar la década de los ochenta se decreta la muerte definitiva del modelo de desarrollo económico del Estado benefactor, en específico, por su papel excesivamente interventor e ineficiente. La participación competitiva en la economía mundial precisaba la modernización del país”. (Valle Flores, 2000:147-148). Por lo que, había que crear las condiciones y las nuevas funciones del Estado que atendieran los nuevos retos: un Estado más eficiente que permita la modernización del país, basado en las instituciones de enseñanza profesional universitaria, la formación de recursos humanos en los conocimientos técnicos-científicos necesarios para el desarrollo tecnológico nacional para estar en condiciones de participar en un mercado cada vez más competitivo a nivel internacional y su tendencia globalización.

El aspecto educativo en este periodo se evidentemente afectado por la crisis económica que vive el país y que se ve afectada como el cambio de perfil profesional para atender a los nuevos requerimientos del mercado de trabajo, disminución en las partidas presupuestales para este rubro para mantener el subsidio de las instituciones de educación superior, elementos fundamentales para atender las problemáticas que se ven reflejadas en insuficiente cantidad y deficiente en calidad de los servicios que ofrecen dichas instituciones, poca capacidad del personal académico de articulación y formación para atender los nuevos requerimientos y el aumento constante de la matrícula, en este nivel, que se muestra en la década de los setentas y que se agudiza en los ochenta, en contexto económico tan difícil.

Anguiano menciona que: “como nunca, el Estado aparece en su naturaleza de clase, asumiendo abiertamente los intereses y objetivos de la burguesía asociada y transnacional y sus políticas de concertación y combate a la crisis de la economía –la reestructuración productiva o modernización-, descubren su sentido disciplinados del trabajo, esto es, su búsqueda de reorganización y revitalización de la dominación del capital sobre el trabajo”. (Anguiano, 1991:47)

Para Anguiano el neoliberalismo mexicano se concibe como “el desenlace del proyecto modernizador de la revolución mexicana que sentó las condiciones materiales y sociales para la reproducción ampliada del capital, e invirtió las energías colectivas de la nación en la construcción y desarrollo tardíos en México de un capitalismo más moderno que se pudiera; no obstante, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari pretende reescribir la historia condenando lo que constituyó el motor del ingreso del

país a esa modernidad: el papel decisivo del Estado en la economía”. (Anguiano, 1991:46)

El autor continúa mencionando que “la crisis capitalista está siendo aprovechada por la burguesía y el Estado para recomponer su dominación de clase, y no sólo su economía. La crisis del Estado se ha añadido como un elemento central de la crisis combinada del capitalismo mexicano”. (Anguiano, 1991:47)

Sin embargo, menciona el autor, “la lógica neoliberal busca redefinir el papel del Estado restringiendo notablemente sus intervenciones en el terreno productivo, con el fin de racionalizar y abaratar su gestión y por supuesto para ampliar el área de acumulación de los empresarios -sin importar demasiado que sean nacionales o extranjeros-, tratando de fortalecer el peso de ambos en la formulación y decisión de las políticas y acciones estatales”. (Anguiano, 1991:48) A fin de resolver la crisis capitalista antes mencionada, como una parte fundamental para poner en práctica el nuevo proyecto neoliberal. Ante esta situación, el Estado tuvo que reorganizarse y mantenerse fuerte para afrontar los reacomodos y no quedarse fuera de del proyecto capitalista tanto nacional como internacional; es decir, se realizaron cambios que modificaron las relaciones y condiciones que hasta entonces prevalecían y que condujeran a mantenerse en el poder con una mejor capacidad de acción del Estado.

Para la década de los noventa, una característica del Estado es la de evaluar a las instituciones públicas y con base a los resultados obtenidos, es como se define el presupuesto que le corresponde a cada institución de educación superior y de la misma manera, se hará con los profesores. Es decir, de acuerdo a la productividad que el profesor realice y demuestre, es como podrá **concurrir** (es decir competir) con sus pares para obtener una compensación económica vía la obtención de las becas que para este propósito se han creado. A este proceso de evaluación de las instituciones y de los profesores de le denominó **deshomologación**.

Para el periodo de Ernesto Zedillo (1994-2000) se realiza el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, en él “se establece como uno de los objetivos principales, el sentar las bases para superar los desequilibrios entre las regiones geográficas, los grupos sociales y los sectores productivos, así como superar los contrastes entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso”. (Barrón Tirado, 2000:35)

En diciembre de 1994 Zedillo llega al cargo, luego del asesinato de Luis Donaldo Colosio, con una amplia victoria. En cuanto a lo económico “la deuda en tesobonos pasó de veinte mil millones de dólares a veintiocho mil y el flujo de dólares al exterior superó los mil millones semanales. El secretario de Hacienda del nuevo gobierno anunció “el desplazamiento de la banda de flotación”. (Sefchovich, 2002: 434).

Lo que llevaría a una escandalosa fuga de capitales y a una devaluación de nuestra moneda, a esto que se le denominó “el error de diciembre”.

La muestra de debilidad del nuevo gobierno era evidente. Para resolver tal problemática se recurrió a la solicitud de un préstamo a los Estados Unidos, el cual inicialmente fue

negado. Sin embargo, William Clinton consiguió los recursos para prestarle a México casi 50 mil millones de dólares y de esta manera evitar una crisis mayor. La condición para obtener el préstamo establecida por el Fondo Monetario Internacional (FMI) fue la de:

“reducir el gasto público, elevación del impuesto al valor agregado del diez al quince por ciento y restricciones al crédito (...) Un año y medio más tarde, se habían perdido dos millones de empleos, los bancos tenían problemas porque las personas no podían pagar los créditos que habían sacado a tasas artificialmente bajas y con un peso sobrevaluado, y la inversión el producto interno bruto y el consumo habían caído estrepitosamente”. (Sefchovich, 2002: 435)

En lo referente a la política social de este gobierno, estuvo caracterizada por la falta de recursos públicos, debido a los compromisos económicos prioritarios para el pago de la deuda contraída y el rescate de la banca. Sin embargo, se realizaron programas asistenciales dirigidos, principalmente, a la zona de conflicto (Chiapas) y hacia las regiones con riesgo de posibles levantamientos armados. En 1997 se transforma el programa *Progres*a, antes Solidaridad, en donde los apoyos que se otorgaron fueron monetarios. Las instituciones de seguridad social recibieron menos apoyo económico, lo que se vio reflejado en la falta de atención y de medicinas.

El gobierno de Zedillo avanzó hacia la consolidación del federalismo educativo, que inició en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en todos sus niveles y tipos de educación teniendo como propósito atender a los más necesitados, en particular las comunidades rurales e indígenas. Proporcionando un mayor presupuesto a este sector; capacitación y estímulos para los docentes. Otro de los propósitos fue el de aumentar la calidad de la educación.

Para ello, en el nivel de educación superior se incremento el número de la matrícula, se apoyó en el mejoramiento de la calidad educativa y a la infraestructura de los planteles educativos. Para los profesores que atienden ese nivel, se crearon programas para su formación y actualización como una forma de mejorar la calidad educativa. Este aspecto se abordará de manera más profunda en otro apartado, más adelante.

CAPÍTULO 2
LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR (IES) EN MÉXICO

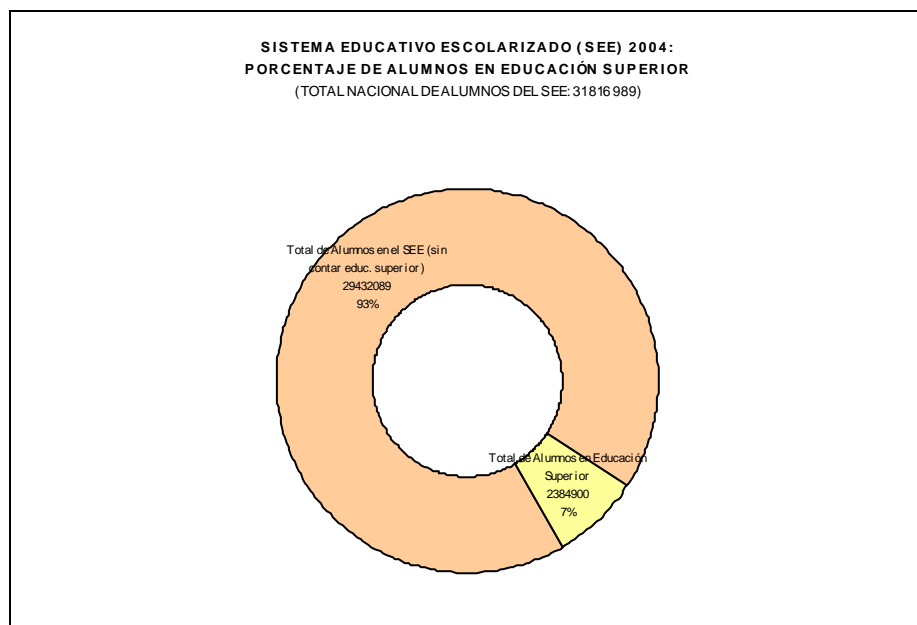
Es importante anotar algunos conceptos que permitan entender y explicar a las Instituciones de Educación Superior, para así estar en condiciones de expresar con mayor claridad los aspectos centrales de la investigación.

En este sentido, inicio con datos que caracterizan al sistema educativo mexicano, lo que permitirá -posteriormente- conceptualizar y analizar a las instituciones de educación superior en nuestro país.

2.1 SISTEMA EDUCATIVO ESCOLARIZADO

Población total: alumnos

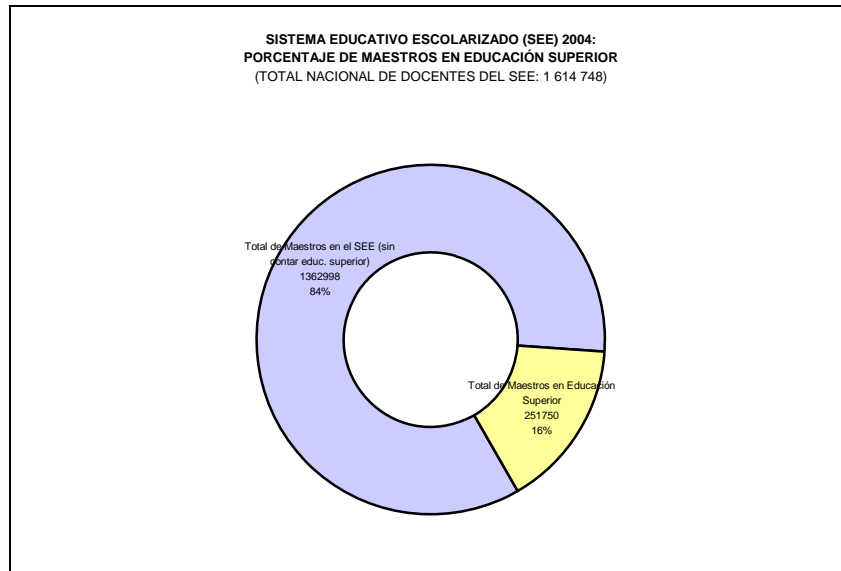
La **población total** del sistema educativo escolarizado mexicano, en el 2002, fue de 31 816 989 alumnos y, por su parte, la población total de educación superior fue de 2 384 900 alumnos, lo que equivale al 7% de la población estudiantil nacional.



Gráfica 1

Población total: docentes

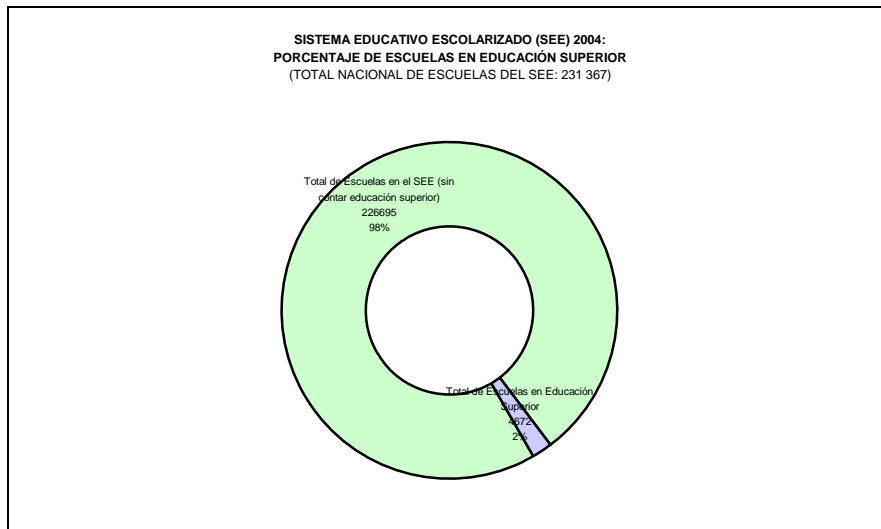
En nuestro país, el sistema educativo escolarizado cuenta con **1 614 748 docentes**, siendo de educación superior 251 750 docentes, es decir, el 16%.



Gráfica 2

Planteles

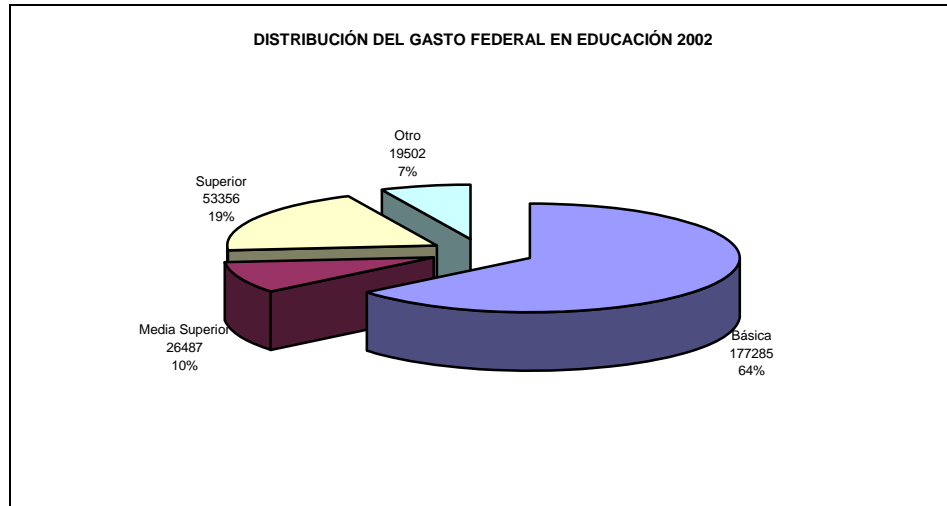
En lo referente al número de escuelas, nuestro país cuenta con **231 367 planteles** en todos sus niveles y modalidades y sólo 4 672, es decir el 2%, corresponden a educación superior.



Gráfica 3

Gasto por nivel educativo

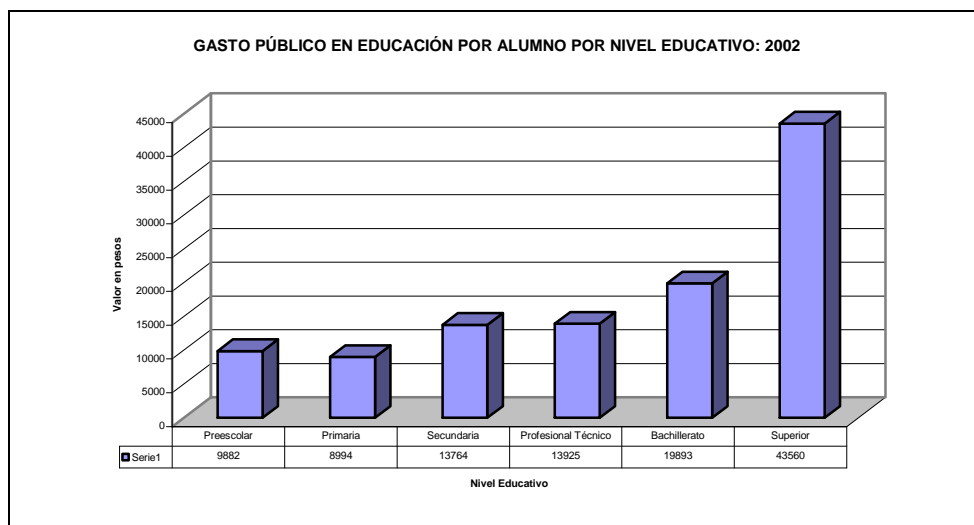
El gasto total erogado para educación en 2002, fue de **276 630 millones de pesos** y a educación superior, le correspondió el 19% del total del gasto, lo que equivale a **53 356 millones de pesos**.



Gráfica 4

Gasto por alumno

Por último, el gasto en la siguiente gráfica podemos observar el gasto por alumno por nivel educativo, siendo los alumnos más caros los de educación superior, con un promedio de 43 360 pesos por año en el 2002.



Gráfica 5

2.2 ELEMENTOS CONCEPTUALES.

2.2.1 La profesión

Para definir el concepto de **la profesión** es necesario realizar un breve recorrido histórico para explicar cómo surge; cuál ha sido su evolución; en qué condiciones económicas políticas y sociales se ha desarrollado, para conocer si ha respondido o no a los nuevos requerimientos que la sociedad le requiere.

Carlos Hoyos considera que:

“Las profesiones surgen en el marco del Proyecto de Modernidad. Prácticamente se orientan por el saber requerido por la resignificación de los modelos económicos, políticos, sociales y culturales que se van alejando del concepto de realidad validado por el pensamiento feudal (...) Son una invención de la modernidad. A diferencia del saber artesanal que se reproducía casuísticamente hasta el medievo, las profesiones en el nuevo orden sintetizan un saber acumulado y homogéneo para todos”. (Hoyos, 1994: 93)

En el inicio y desarrollo de la industrialización, la economía requiere una educación distinta para atender los nuevos retos.

“Las nuevas formas de producción exigen una respuesta inmediata de los cuadros formados y capacitados para ello. Al variar los requerimientos, el perfil se va resignificando. Los nuevos productores se apoyan en agentes que van más allá de las posibilidades del artesano y su potencial productivo individual, que es unitario. Estos nuevos agentes no son otros que los denominados profesionales”. (Hoyos, 1994: 93)

La manera en que la sociedad en su conjunto conozca los objetivos y propósitos del nuevo Proyecto de Modernidad y que se ponga en práctica es a través del sistema educativo, poniendo énfasis en las universidades. Y éstas son las que formen a los nuevos profesionales para impulsar y dar funcionamiento al nuevo Proyecto: “Las profesiones que se van conformando como los ámbitos particulares de funcionalización de las relaciones sociales, mediante la acción instrumental que se recicla, reproduciendo a su vez el logos del mercado”. (Hoyos, 1994: 93)

Hoyos considera que el estudio de las profesiones se puede analizar desde los siguientes ámbitos:

- **El plano epistémico.** Las profesiones, como ámbitos de actividad diversificada y diferenciada, encuentran su posibilidad y sustento epistémico en la escisión positivista del conocimiento. (Hoyos, 1994: 93). Es decir, se separa del ámbito religioso, en el sentido de explicar de manera racional las cosas como elemento fundamental autónomo en el ámbito del conocimiento, del arte y de la moral. Bajo este supuesto, las profesiones se originan, consolidan y se justifican. Por ello, “Las profesiones buscan su estatuto de legitimidad en el marco de las representaciones epistemológicas del Proyecto de Modernidad. El sustento de racionalidad con el cual vienen asignadas, es retomado linealmente del espectacular desarrollo del campo científico”. (Hoyos, 1994: 94)
- **El plano político.** El Proyecto de Modernidad en el siglo XVIII, en Europa, llevado a cabo por la sociedad burguesa encuentra en la razón el desarrollo del campo científico, pero fundamentalmente la base ideológica para el nuevo orden. Creando con ello nuevas relaciones de poder en donde la sociedad

burguesa sustituye a la alianza aristocrático-clerical creada durante el feudalismo.

Por otro lado, continúa el autor mencionando que:

“...las profesiones son impulsadas en las universidades con miras al desarrollo de los modelos propuestos tal como estos se conciben. La razón social que pudiera orientar las acciones de las profesionales se va difuminando en la escena

“La universidad promueve el concepto de profesional, bajo la cobertura de la eticidad burguesa. La racionalidad en relación con los fines es lo que prevalece en la óptica de las profesiones. Todo ello favorecido por el momento histórico del despunte de los modelos del liberalismo”. (Hoyos, 1994: 95)

Para el desarrollo y la consolidación del nuevo orden internacional Teresa Pacheco, considera el contexto en que se desarrollan las profesiones.

“Los requerimientos planteados por el nuevo orden internacional de fines del siglo XIX y su correspondiente organización social del trabajo configuraron, de manera definitiva la estructura y el sistema de mercado laboral capaz de responder a los requerimientos de la entonces sociedad moderna. Es a partir de la instauración de un modelo de desarrollo industrial de algunas actividades sociales cobran nuevas formas de institucionalización. En este caso se encuentran algunas de las profesiones modernas que hoy conocemos y que, entre otros propósitos, han cumplido con una función de orden estratégico”. (Pacheco, 1997:17)

“En el contexto del desarrollo industrial de las sociedades contemporáneas, la naturaleza del mundo profesional se explica en función del predominio de un determinado sistema de división social del trabajo, bajo estas nuevas condiciones las profesiones se estructuran a partir de un sistema de relaciones diferentes. La estructura institucionalizada de la profesión es identificada por algunos autores como “*mercado ocupacional*”, considerado éste como un conjunto de posiciones, que pueden darse en una proporción menor en relación con el total de las profesiones, y el cual cuenta, además, con un orden jerárquico establecido por la propia profesión académica; en ella la ocupación de posiciones se da en función de la competencia interna prevaleciente. Lo que aquí denominamos sistema de relaciones hace referencia a la “comunidad profesional”, entendida como: Un sistema donde hombres y mujeres que gozan de mayor prestigio ocupan las posiciones más prestigiadas, y donde quienes controlan el acceso a las posiciones, intentan atraer a ellas a los profesionales de mayor prestigio (...) El desarrollo y, hasta cierto punto, la evolución de las profesiones en el contexto de las sociedades modernas del presente siglo, se caracterizan por su peculiar inserción en la dinámica de los sistemas universitarios del mundo contemporáneo”. (Pacheco, 1997: 22 y 23)

Como puede observarse, la autora incorpora otros elementos como mercado ocupacional y comunidad profesional dada la importancia y la complejidad de las profesiones en el desarrollo y consolidación del nuevo orden económico.

En cuanto al contexto nacional el desarrollo de las profesiones modernas se da según Gurza, en el porfiriato y se consolidaron en el México posrevolucionario.

“En México, de hecho, no hubo universidades durante el siglo pasado y las profesiones se derivaron del positivismo que Gabino Barrera difundió en el país, y que coincidía con las necesidades de fortalecimiento del estado y la conciencia nacionales (...) El papel del Estado como impulsor de las profesiones se acentúa después de los años violentos y se puede caracterizar como un afán corporativo desde arriba (...) el Estado Mexicano se distingue por su tendencia a controlar y orientar el proceso de formación de profesionales y promover su expansión y crecimiento. (Gurza, 1994: 108 y 109)

Díaz Barriga cita a Cleaves en su estudio de las profesiones en México, “sostiene que la evolución de las profesiones sigue un patrón diferente de las dinámicas que tienen los países industrializados. En el caso mexicano, las profesiones son promovidas por el Estado, existe una corporativización de ellas alrededor del mismo Estado, y la tendencia es que sea el sector público principal contratante de la fuerza laboral”. (Díaz Barriga, 1997:93) En este sentido es el Estado quien define las políticas educativas, en todos los niveles, para el país a través de la Secretaría de Educación Pública. Aspecto que coincide con Gurza,

Después de anotar el origen de las profesiones, ahora se hace necesario caracterizar o definir qué es la **profesión** para ello anotaré las nociones de algunos autores y a partir de ellas, se retomará la que me parezca más completa. Cabe señalar que considero pueden complementarse entre ellas.

Por ejemplo, Pacheco define a *la profesión*:

“Como una unidad estructural de la actual sociedad moderna, condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe. Por lo general, las profesiones son consideradas como estructuras sociales autónomas, en el sentido de que se encuentran formalmente establecidas y legitimadas, no sólo por el conjunto de formas y sistemas de organización social históricamente constituidos, sino por el sector social que las constituye como tales. Si bien las condiciones sociohistóricas y las características particulares sobre el origen de las profesiones son elementos definitivos para el estudio de su naturaleza y desarrollo, también lo son sus respectivas dimensiones culturales, científicas e ideológicas, propias del ámbito científico y de los objetos de estudio a que se hace referencia”. (Pacheco, 1997:20)

La autora también considera que: “En la actualidad la profesión o carrera es considerada como un fenómeno sociocultural en el que intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surgen y se desarrolla una profesión u oficio”. (Pacheco, 1997:24)

Para Francisco Arce la profesión es:

“La posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración (...) El estudio de las profesiones exige al mismo tiempo el estudio de las universidades, la matriz de donde surgen las profesiones modernas y que tiene su génesis en la llamadas profesiones liberales: teología, derecho y medicina”. (Gurza, 1994:107 y 108)

Beatriz Pontón considera que

“Las profesiones comparten en general características concretas todas asumen procedimientos de certificación del conocimiento, lineamientos jurídicos relacionados con el ejercicio profesional y un estatus que varía según el área de conocimiento disciplinario”. (Pontón, 1997: 57)

Díaz Barriga señala que:

“La profesión, como campo de conocimiento queda circunscrita al problema de la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que un campo disciplinar apunta hacia la conformación teórica o conceptual de un saber específico, esto es un problema de cultura”. (Díaz Barriga, 1997:77 y 78)

Díaz Barriga considera necesario reconocer que cada profesión *tiene dinámicas propias, historias particulares y formas de estructuras específicas. Así mismo cada profesión se inserta de una manera distinta en el conjunto social, en su relación con otras profesiones y en el desarrollo económico.* (Díaz Barriga, 1997:106) Es decir las profesiones estarán en relación a un momento o contexto histórico determinado.

Gil Antón menciona que:

“Decir profesión implica, de manera sintética, que los sujetos que se identifican como grupo por el cultivo y especialización en cierto saber – o en determinado saber-hacer – logran: a) una creciente independencia respecto a las autoridades políticas y administrativas; b) el control del acceso a su desempeño y de los procesos de promoción que le son aplicables; c) autonomía respecto a las normas que rigen el adiestramiento y desempeño de sus miembros, tanto en el ámbito de la certificación formal como en los criterios de evaluación del desempeño y por ende, de distribución del prestigio; d) la definición de un *ethos* propio de la profesión que hace posible una homogeneidad de valores entre los integrantes y e) la emergencia de una ideología elitista del deber, referida al bien de otros como eje de la responsabilidad, de la que deriva la legitimidad para reivindicar la autonomía e independencia de la profesión ante la sociedad y las instituciones”. (Brunner y Flisflisch, 1989) (Brunner, 1990) Autores que retoma Gil Antón (Gil, 1994:37)

El definir a la profesión es tan complejo, sin embargo, por el momento la noción que me parece más completa, es la expresa Teresa Pacheco, dado que considera los conocimientos o saberes que se deben tener y el medio en que la profesión se desarrolla, así como, el estudio y análisis del contexto en que se desarrolla la profesión, aunque habrá que reconocer que le falta la idea de certificación, la remuneración por el trabajo de una determinada profesión, la relación con el Estado, entre otros elementos.

2.2.2 La profesión académica

Con la burocratización de las instituciones educativas de educación superior, se hizo necesario analizar y explicitar las funciones que realizan los sujetos que se desempeñan en ella. En particular, lo que nos interesa destacar son las funciones de docencia y de investigación del personal académico. Dada la importancia que tiene para el desarrollo de las mismas y para la sociedad en su conjunto. Es decir, si responden a las necesidades económicas, sociales y educativas de la sociedad.

Teresa Pacheco retoma la definición de Parsons sobre las profesiones las cuales según él son

“...concebidas y clasificadas como ‘académicas’, su definición contempla básicamente precisiones en relación con su ámbito de competencias. supone, primero, la necesidad de una formación técnica acompañada de su respectivo procedimiento institucional de reconocimiento, tanto de la formación como de la capacidad para el ejercicio; segundo el dominio - conocimiento y uso- de una tradición cultural consensualmente establecida en la que se privilegia un campo de conocimiento determinado y, por último el recurso o mediación institucional que asegure la competencia, pertinencia y utilidad social de las actividades contenidas en una determinada profesión. (Pacheco, 1997:22)

Gil Antón menciona que en

“...la profesión académica hay un elemento singular, pues en las sociedades modernas se ha impuesto, como regla para la ocupación de múltiple cargos en la división del trabajo, la obtención de certificado (...). otro rasgo peculiar de la profesión académica radica en su heterogeneidad, cuestión que indica muy bien Burton Clark al llamarla una profesión “rara” derivada esta característica del gran conjunto de referentes disciplinarios a los que remiten los académicos (...) cada académico se vincula con un campo específico del saber-disciplina en sentido amplio- al que está afiliado, pero al mismo tiempo, está adscrito a un establecimiento de educación superior determinado”. (Gil, 1994:37)

“En cierto modo, la profesión académica puede ser concebida como una confederación de “tribus” pues cada una de las disciplinas cuenta con su “idioma”, sus proceso de socialización y formas específicas”. (Gil Antón, 1994:38) Por lo que, se le puede considerar a la profesión académica como una profesión “fragmentada” en la medida en que los campos disciplinarios son tan heterogéneos.

Rocío Grediaga hace una investigación sobre la profesión académica como producto de su tesis doctoral, en la cual menciona una serie de elementos que nos permite entender y explicar SU complejo desarrollo. Por ello rescato algunos de esos elementos que permitan, tener una idea de lo que es la profesión académica.

Grediaga menciona que:

“Para definir a la profesión académica, habría que partir de que los responsables de transmitir y generar el conocimiento especializado, constituyen en las sociedades modernas un tipo especial de ocupación o segmento del mercado laboral. La mayoría de los especialistas en el análisis de los académicos, a partir de la Segunda Guerra Mundial, reconocen un cambio en la importancia del papel que tiene esta profesión respecto al logro de los objetivos de bienestar y desarrollo de sus sociedades, destacando que desde ese momento esta ocupación adquirió un *status* dentro de la estructura ocupacional que en la mayoría de los países, con excepción de los europeos, no tenía previamente”. (Grediaga, 2000; 151)

La autora se refiere las funciones fundamentales de toda universidad (docencia e investigación) al transmitir y generar conocimientos y corresponde al personal académico quien las realiza.

“Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la importancia de los académicos dentro del sistema de educación superior, es relativamente reciente en nuestro país la preocupación por definir con mayor precisión las condiciones, actividades, resultados y características de esta profesión. Dentro de las organizaciones de educación superior, los académicos, en la medida en que son el sector más permanente, influyen significadamente en la orientación y el desarrollo de la educación superior”. (Grediaga, 2000; 152)

Esto se deba quizás a que en nuestro país los avances educativos llegan de manera tardía, es decir, los procesos educativos se viven de manera diferente a los países en desarrollo y en tiempos distintos, dadas las condiciones presupuestales, de infraestructura, de formación de sus académicos, entre otros elementos.

La autora señala que:

“Los estudios sobre la profesión académica han registrado diversidad de formas de agrupación: comunidades y grupos de interés que no sólo se dividen las tareas y responsabilidades y generan entre ellas vínculos para cumplir las funciones de transmisión y generación del conocimiento especializado en distintos campos del saber dentro de las organizaciones de educación superior, sino que este *campo*, según Bourdieu, existen divisiones y conflictos por que operan en él actores

con distintos valores, criterios, formas de reconocimiento y asignación de prestigio en competencia (Bordieu, 1984). También surgen conflictos alrededor de la distribución de los recursos disponibles en las organizaciones de educación superior entre los distintos grupos disciplinarios o de interés que las conforman, especialmente en los momentos de escasez y restricción del financiamiento a las instituciones educativas de este nivel".

"(...) Los académicos desarrollan su actividad para cumplir una función social y constituyen, por tanto, un rol específico dentro de la estructura ocupacional. El resto de los integrantes de la sociedad reconoce en distintos grados la necesidad y utilidad social de su función. Para poder desarrollar su función, los académicos requieren de un conjunto especial de saberes y habilidades". (Grediaga, 2000; 153)

Es decir, la profesión académica cumple con una función social que hace que sea diferente a las demás profesiones.

Grediaga considera que en la profesión académica tiene:

"La multiplicidad de contextos organizacionales en que prestan sus servicios no es la principal, ni única fuente de diversidad en la profesión académica. Al mismo tiempo, los académicos pertenecen a un variado conjunto de especialidades disciplinarias, forman parte de comunidades disciplinarias y, por ello, trascienden el ámbito de las organizaciones en que están contratados y de la misma profesión académica. (...) La identificación y sentido de pertenencia que surge entre los miembros de cada una de las disciplinas que coexisten en las organizaciones de educación superior es una de las formas de relación social que existe en el seno de la profesión académica, pero no la única. (Grediaga, 2000; 154)

La autora anota que:

"Como en otras profesiones hay ciertos principios básicos que refieren al desempeño del rol, como el cultivo del conocimiento, la libertad académica y la autonomía en las decisiones académicas de los individuos y las organizaciones. También comparten sus integrantes la calidad de empleados de una organización, la libertad en el uso y distribución del tiempo contratado no dedicado al cumplimiento de las responsabilidades docentes y, aunque con variaciones en las distintas organizaciones, están sujetos a sistemas de remuneración asociados a la valoración del mérito, distribuyendo el prestigio entre sus miembros según su dominio del campo, experiencia y resultados diferenciales". (Grediaga, 2000: 155-156)

Considero que además de lo mencionado por la autora, también se juegan, entre los académicos, relaciones de poder basadas en los prestigios académicos, la estructura de los puestos que existen en las instituciones (de manera piramidal), los niveles de apropiación de los conocimientos, los grados de estudios, la participación de la certificación y productos de esos conocimientos en los programas de estímulos, entre otros elementos.

La profesión académica cuenta con rasgos heterogéneos que se:

"...derivan de la génesis o evolución histórica de los campos de conocimiento y de las dimensiones sociológicas de la densidad de la interacción y de los grados de consenso alcanzados en las comunidades disciplinarias y científicas, sobre las exigencias de coherencia lógica y correspondencia empírica de los procesos de investigación en espacios y tiempos históricos concretos.

El rol del académico implica, más allá de la diversidad de símbolos disciplinarios, como núcleo básico de saber, la relación con el conocimiento riguroso y sistemático como objeto principal de trabajo. Los académicos cumplen simultáneamente, además de la función de formar a las distintas comunidades profesionales (incluida la propia comunidad académica), la de investigar, pues se espera que preserven, transmitan e incrementen el *corpus* del saber científico, tecnológico y humanístico existente socialmente. (...)

En un nivel general de análisis, el de la relación de los miembros de la profesión con la sociedad y el conocimiento válido, sí puede concebirse a la profesión académica como forma legítima e integrada de agrupación ocupacional". (Grediaga, 2000:160)

Grediaga, también menciona que:

"Una de las diferencias significativas de la profesión académica respecto a otras profesiones, es que se caracteriza por integrar a miembros que han sido formados, cultivan y pertenecen a muy distintos campos de conocimiento, aún cuando como núcleo básico compartan las exigencias generales del conocimiento científico y las habilidades necesarias para desarrollar las actividades de docencia e investigación. Por su función como formadora de los cuadros profesionales que la sociedad requiere en los distintos campos del saber, sin duda, el núcleo teórico, metodológico e instrumental de la profesión académica es el más amplio y extenso dentro de las profesiones. (Grediaga, 2000:161)

"Los académicos establecen los términos del contrato, sus derechos y obligaciones con organizaciones específicas de educación superior. Entonces además de miembros de la profesión académica y de alguna comunidad disciplinaria, los académicos forman parte de otra agrupación social, la asociación que existe en la organización en que presta sus servicios". (Grediaga, 2000:162)

Las funciones (docencia e investigación) a las que se refiere Grediaga, son las que dan sustento al desarrollo educativo en las universidades y es en ellas en donde se definen los perfiles y requisitos para su ingreso de manera formal e informal, quedando establecidos institucionalmente en los centros educativos. Asimismo, dada la estructura institucional y las relaciones que se juegan entre los académicos y la universidad se establecen también las relaciones de poder antes mencionadas.

Grediaga menciona que "...la profesión académica existe en tanto sus miembros se sienten parte de la misma, destinan a las actividades académicas una parte importante de su jornada de trabajo, interactúan entre ellos y en ese proceso establecen normas y protocolos de pertenencia a la profesión y determinan el status y calidad de los resultados y servicios que sus integrantes ofrecen a la sociedad...". (Grediaga, 2000:163) Ésta sería otra de las características de la profesión académica, el dedicar la mayor parte de la jornada de su trabajo a esta actividad.

Menciona la autora que

"El control que ejerce la profesión académica sobre las posibilidades de ingreso, promoción y permanencia en el mercado, y la propia existencia del mercado académico, constituyen entonces otro rasgo central para considerar a los académicos como un tipo particular de profesión. Pero a diferencia de otras profesiones, dentro de la profesión académica es imposible el ejercicio liberal o independiente de la profesión, el proceso de regulación del acceso, permanencia y distribución de prestigio entre los miembros de la profesión académica, necesariamente ocurre con la mediación de las organizaciones formales en que estos profesionales laboran. (...) Sólo puede formarse parte de la profesión académica en tanto los profesionistas de las distintas ramas del saber desarrollen las actividades de docencia e investigación en el marco de las organizaciones científicas y educativas. No es miembro de la profesión académica quien sólo posee un saber especializado. (Grediaga, 2000:164)

Cabe mencionar que no siempre los académicos tienen la posibilidad de establecer los términos del contrato, de sus derechos y obligaciones. Dado que existen prácticas e

intereses de un determinado grupo hegemónico quien estable los requisitos o bien lo determina la institución. Un ejemplo de ello es cuando recién se ingresa a los grupos académicos e instituciones universitarias y ya están establecidos las condiciones, normas y requisitos, poco o nada puede hacerse al respecto, por lo tanto habría que relativizar la situación.

Grediaga considera, también, que:

“Por otro lado, no todos los miembros de las comunidades disciplinarias son parte de la profesión académica, para ello, además del conocimiento y dominio del campo del conocimiento, se requiere estar adscrito a algún tipo de institución académica y desarrollar en ella las funciones asignadas a los académicos como profesión.(...) Por otro lado, tampoco todo integrante de los establecimientos académicos, aún siendo parte de la profesión académica, se encuentra involucrado necesariamente en la empresa de producir nuevo conocimiento en su disciplina, pues forma parte de la profesión académica también quienes se dedican exclusivamente a la docencia (resguardo y transmisión del conocimiento). Por tanto, no todo miembro de la profesión académica y por ende de alguna comunidad disciplinaria u organización de educación superior formaría parte de la comunidad científica” (Grediaga, 2000:165).

Actualmente, en las universidades coexisten diversas formas de trabajo, es decir, los académicos no todos cumplen con las características que la autora menciona.

La autora señala que

“Los académicos como grupo profesional al ser contratado por una organización de educación superior, a la vez que establecen compromisos laborales con su lugar de adscripción laboral, mantienen el compromiso con la disciplina practicada. De esta duplicidad de lealtades, siguiendo a Clark, se deriva la especificidad de la profesión académica frente a otras profesiones, y al mismo tiempo, la suposición de que podría presentarse cierta tensión entre las demandas de la disciplina y las que hace la organización”. (Clark, 1992) (Grediaga, 2000:169)

Grediaga considera la importancia de la profesión académica y su relación con la sociedad como una forma de participar en el cambio de la sociedad y menciona que

“En la medida que la profesión académica comparte los rasgos de las profesiones y organizaciones modernas, en su seno se expresan diversas posiciones e intereses tanto respecto a los asuntos universitarios, como a los distintos aspectos de la vida social en general. Junto a los cambios en el contexto social, este carácter de arena de conflicto es lo que ha brindado a esta institución la posibilidad de coparticipar en el cambio de la sociedad en el mediano y largo plazo. (Grediaga, 2000:192 y 193)

La posibilidad para caracterizar a la **profesión académica** aun es muy compleja. Sin embargo, la lectura de Grediaga ayuda a explicar y definir esta actividad, por lo que he tratado de rescatar aquellos elementos que me permitan acercarme a entender y definir a la profesión académica.

Entre las características que encuentro están las siguientes:

- Realizan una función social.
- Los académicos tiene la función de transmitir y generar conocimiento especializado, en los distintos campos del saber, dentro de una institución de educación superior, a través de la docencia y la investigación.

- Los académicos requieren de un conjunto especial de saberes y habilidades para realizar esa función, como base principal de su trabajo. Conocimientos teórico, metodológico e instrumental.
- Sus miembros han sido formados, cultivan y pertenecen a diversos campos del conocimiento.
- Los miembros de la profesión académica dedican la mayor parte de su jornada de trabajo a esta actividad.
- Los académicos se incorporan al mercado de trabajo.
- La profesión académica se realiza en instituciones de educación superior.
- Realizan las funciones de docencia e investigación.
- Definen sus formas de ingreso, permanencia y promoción del personal académico.
- Establecen derechos y obligaciones.

Cabe mencionar que en las universidades de hoy, específicamente en nuestros países, no todos los académicos desarrollan sus actividades académicas con las características antes mencionadas de la profesión académica. Una razón pudiera ser el que se labore en distintas universidades, en el mejor de los casos, o bien en otras actividades no académicas, como una forma de mejorar únicamente sus condiciones personales o profesionales.

2.2.3 El mercado académico

La importancia que se tiene por definir al **mercado académico** es por ser el espacio institucional en que se juegan y se valoran los saberes y los productos bajo la oferta y la demanda.

Esta idea del mercado académico, para el caso latinoamericano, según Gil Antón:

“se constituye paralelamente a la transformación que sufre la Universidad moderna; a la expansión acelerada de la matrícula; a la burocratización anárquica de las universidades y a su politización. En otras palabras, el fenómeno del crecimiento de la planta académica es más que un simple incremento cuantitativo; es la generación de un espacio laboral extenso de un nuevo tipo de profesor universitario”. (Gil Antón, 1994: 23)

“Impulsado por muchos factores, tanto intrauniversitarios como relacionados con las transformaciones sociales más generales en nuestro país, este escenario se modifica considerablemente: a menor velocidad en los años sesenta y vertiginosamente en los años setenta la matrícula de educación superior se expande, se multiplican las instituciones, se diversifica muchísimo la organización institucional de los conocimientos y estallan, especializándose, las viejas profesiones y disciplinas, amén de la incorporación de nuevas actividades profesionales y disciplinarias: se transforma pues la realidad universitaria de una manera extraordinariamente compleja. No podían quedar sin cambiar la forma de integración de los profesores: los catedráticos, si bien no desaparecen, ya no están solos. Comparten el espacio de un nuevo tipo de profesor universitario el que podemos llamar **académico**”. (Gil Antón, 1994:25)

Gil Antón en otra de sus obras *Los rasgos de la diversidad* menciona que:

“Podemos entender por mercado académico varias cuestiones: por un lado, a la relación de oferta y demanda institucionalizada de saberes, certificados y grados, aspecto que nos remite a un proceso de intercambio entre diversos sectores sociales que los demandan y las instituciones especializadas en ofrecerlos. Hay otro sentido, que es el que nosotros nos importa destacar, y se que se refiere a las estructuras de oportunidades laborales y circuitos institucionales configurados, con formas organizativas y *ethos* propios, en cuyas redes se conforman carreras, aspiraciones, intereses y clientelas para un amplio conjunto de personas. (Brunner y Flisfisch, 1989) (Kent, 1987) En este caso, la noción de mercado académico apunta a un espacio ocupacional específico, generado por la expansión y diferenciación de los sistemas educativos superiores, en el cual es posible, dada su configuración pautada y jerárquica, desarrollar trayectorias profesionales.

Con razón, Brunner sugiere que la conformación de mercado académico es un aspecto crucial de la modernización universitaria. No sería posible sin la nueva división del trabajo en torno al conocimiento que descansa, sobre todo, en la especialización de las diversas disciplinas en el contexto de los espacios universitarios. El nuevo tipo de profesional que opera en ese mercado encuentra, en las instituciones de educación superior un espacio lo suficientemente amplio y diversificado para el desarrollo de sus expectativas laborales a largo plazo”. (Gil Antón, 1994b: 39-40)

El Proyecto de Modernidad y el proceso de industrialización han sido las bases de esta transformación en la educación en general y la creación de nuevas formas de organización y de funciones para los actores que intervienen en ella. De manera particular para los académicos.

2.2.4 La formación profesional

Los procesos de transformación económica y social que se viven a nivel mundial y nuestro país no es ajeno a esta situación, evidentemente ha trastocado a las instituciones educativas, en particular a las de nivel superior. Son las instituciones de educación superior las encargadas de formar a los recursos humanos calificados que la sociedad necesita. Es decir, la formación de profesionales con las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo de su profesión. Como parte de sus funciones sociales están la:

“de recoger, desarrollar, organizar, analizar y difundir el conocimiento humano y de la realidad social particular, así como el fomento de las artes y humanidades. Si bien la universidad responde esencialmente a la dinámica de creación, recreación y difusión del conocimiento científico y disciplinario, y fomenta saberes y valores inherentes a su propia identidad que trasciende su mera utilidad práctica, su articulación con lo social es un imperativo para recoger y elaborar las demandas y exigencias de su entorno social”. (Valle Flores, 1997: 173)

La autora menciona que “La formación profesional es la función universitaria que se liga tradicionalmente, y de manera esencial, a la sociedad en general. Y una de las grandes tareas de las instituciones de educación superior) es la producir cuadros profesionales con las competencias necesarias para la satisfacción de necesidades reconocidas como de interés general pero de naturaleza específica. (Valle Flores, 1997: 175)

Valle Flores considera que “Las profesiones universitarias están directamente relacionadas con el ejercicio profesional mediante la prestación de servicios de naturaleza específica, asociada a conocimientos técnico científicos especializados y alto nivel de formación, y a ámbitos ocupacionales bien delimitados”. (Valle Flores, 1997: 177)

El Estado inicia un proceso de redefinición de su papel como empleador, dada que en esta década las empresas estatales se encuentran en una enorme crisis económica y de corrupción y por tanto los principales empleadores de los profesionales que incorporaban a esas empresas. Surge un nuevo actor en la esfera económica y son los grandes empresarios, ellos se convierten en los usuarios potenciales de los profesionales

“Por otro lado, cambia la estructura de la ocupación profesional, en términos de su organización, contenidos y funciones, como resultado de los procesos de modernización social y económica, la cual crea las bases de la incorporación de los nuevos avances de la ciencia y la tecnología a las formas de organización y producción de bienes y servicios, con el fin de elevar sus niveles de productividad y eficiencia, necesarios para poder competir en los procesos de globalización de las economías. Este proceso es parte de los proyectos de modernización económica y social de los diferentes gobiernos del país desde inicios de los ochenta”. (Valle Flores, 1997:178)

Esto se pudo dar por el desarrollo económico y el proceso de industrialización que da en el país, en donde el Estado es el que dirige y crea las condiciones de protección a nivel nacional e internacional. En este contexto, el Estado requirió e incorporó de los profesionales que egresaban de las universidades como parte de las políticas educativas.

“En este sentido, en un contexto económico de tránsito a la modernización, la formación profesional deberá promover la adquisición de un conocimiento técnico-científico acorde con los conocimientos en práctica más avanzados, al menos en algunos sectores económicos, y deberá propiciar el desarrollo de una serie de destrezas y habilidades, aptitudes y actitudes que hagan posible que sus egresados puedan desplegar prácticas profesionales en contextos cada vez más caracterizados por las tecnologías más avanzadas, la innovación y el cambio”. (Valle Flores, 1997:185)

El proceso de globalización económica repercutió en la organización de los contenidos y las políticas de las instituciones de educación superior definidas por el gobierno federal. Para la década de los ochenta, en este proceso, se plantea como prioridad educativa a la planeación como una forma de atender los problemas educativos.

“En este contexto, las IES aparecen desempeñando un papel central como interlocutoras y negociadoras frente a los diferentes gobiernos que, en aras de crear las condiciones que garanticen la modernización económica del país, despliegan una política educativa que persigue la formación de recursos humanos calificados de acuerdo con los nuevos requerimientos de la actividad económica y del trabajo. (Valle Flores, 1997:188)

Barrón Tirado menciona que:

“La formación de profesionales sujeta a las demandas específicas de los vaivenes de la economía, de las políticas internacionales marcadas por organismos internacionales –tales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o Banco Mundial-, así como de los avances disciplinarios y tecnológicos, tiende a privilegiar la perspectiva empresarial, por lo que la fuente teórica natural es la perspectiva del capital humano. (Barrón Tirado, 2000:24)

Es decir, que además de atender las necesidades internas del país había que atender las de los organismos internacionales

Es el sector empresarial quien va a definir qué tipo de profesionales requiere y qué las instituciones de la educación media superior y superior habrán de formar a fin de atender los requerimientos de la economía global. Profesionales con determinadas características para el desarrollo de su profesión como son las habilidades y competencias para el mejor desarrollo de su trabajo.

Las habilidades y competencias que Barrón menciona son las que algunos autores u organismos consideran deberán adquirir los futuros profesionales, a fin de realizar su trabajo de manera eficiente y con calidad.

Barrón anota, lo que requiere la economía globalizada:

- *Las competencias cognitivas de base* comprenden la lectura, la escritura el lenguaje y la lógica aritmética.
- *Las competencias de comportamiento profesional* requerido incluyen las aptitudes y valores asociados al desempeño profesional.
- *Las competencias técnicas específicas* se refieren a los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias en el campo especializado. (Barrón Tirado, 2000:25 y 26)

Por otro lado, Ducci considera que para la organización internacional para el trabajo (OIT): “la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino mediante la experiencia en situaciones concretas de trabajo. (Ducci, 1997.20)

Para Mertens, según Barrón: “la competencia se refiere a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado”. (Barrón Tirado, 2000: 26)

Los avances científicos y tecnológicos se dan de manera rápida y constante, es por ello que se requiere cierta flexibilidad en los currícula que permitan

“el desarrollo de competencias profesionales, así como el desarrollo de habilidades para el trabajo. (...) Desde esta perspectiva, ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico.

“(...) Como consecuencia de las crisis económicas y políticas por las que las instituciones de educación media y superior han atravesado en la última década, se han visto fuertemente cuestionadas por la falta de vinculación estrecha con el sector productivo”. (Barrón Tirado, 2000:29 y 30)

Sin embargo, considero que además de la formación para la productividad, dado que no podemos dejar de atender la parte económica, es necesario formar en otros aspectos que permitan un desarrollo integral del sujeto. Es decir, en los aspectos culturales, éticos, entre otros que permitan atender los problemas de conservación de la

naturaleza, el desarrollo de los propios sujetos a fin de resolver sus problemas cotidianos, valores, etc.

“Por competencia es necesario entender un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (en cuanto apropiación, procesamiento y aplicación), habilidad y actitud o valor (Schmelkes, 1991). (Barrón Tirado, 2000:31) En este sentido las competencias que la educación ha de ofrecer son para que los sujetos tengan una mejor calidad de vida y no solamente para la productividad económica.

Para el caso de México:

“en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, se establece como uno de los objetivos principales “sentar las bases para superar los desequilibrios entre las regiones geográficas, los grupos sociales y los sectores productivos, así como superar los contrastes entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso”. (Barrón Tirado, 2000:35)

Para el logro del objetivo mencionado, se cuenta con los Programas de Desarrollo Educativo 1995-2000, del Programa de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales 1995-2000.

En el Programa de Desarrollo Educativo, se menciona que:

“los servicios capacitación para el trabajo y de educación tecnológica deben adecuarse de manera que la formación profesional no sea un hecho que ocurre sólo en un periodo en la vida de las personas, sino que pueda extenderse y adaptarse todo el tiempo, de conformidad con las necesidades, siempre cambiantes, de cada individuo y de los centros de trabajo”.

Barrón considera que “En el discurso actual la educación deja de ser un asunto de justicia social para convertirse en un tema de la economía política, en donde la educación, dígame conocimiento, se convierte en un factor fundamental para el desarrollo de los países. (Barrón Tirado, 2000:41) Sin embargo, considero que en la realidad dicho propósito no se ha podido cumplir por diversas razones entre las que se encuentran: la falta de formación de profesionales, pocos recursos y mal distribuidos, políticas educativas poco claras en torno a qué y para que la educación, entre otros elementos. Es decir, en la práctica la educación no ha sido un elemento para el desarrollo del país y mucho menos para mejorar la calidad de vida de los sujetos.

Rojas Moreno menciona que “a principios de la década de los noventa, comenzó a hablarse en México de la implantación de modelos de educación basada en normas de competencia (EBNC), inicialmente para el nivel medio superior”. (Rojas Moreno, 2000:45) Marcado por el proceso de globalización económica, en particular a los países latinoamericanos.

Rojas considera que:

“En cuanto a la formación profesional universitaria en nuestro país, ésta aún se halla imbricada en la coexistencia de los modelos de universidad tradicional y modernizante, cuyo perfil de egreso de los profesionales ha quedado ligado a campos y áreas relacionadas con el crecimiento económico de México después de 1940, básicamente para el soporte del aparato gubernamental, más que para el desarrollo industrial o empresarial (...) (Rojas Moreno, 2000:62)

“De ahí que, en la construcción de un nuevo proyecto formativo, las competencias habrían de asegurar el desarrollo de las estrategias necesarias en y para el desempeño profesional, toda vez que se sustenta en una metodología de perfeccionamiento que vincule aspectos teóricos, técnicos y prácticos”. (Rojas Moreno, 2000:69)

Es decir, que los futuros profesionales cuenten con una formación especializada técnica que permita contribuir al desarrollo económico del país.

Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo mencionan que:

“Hace poco tiempo, una nueva propuesta emergió vigorosamente en el escenario escolar mexicano la educación basada en competencias (EBC). Su origen se sitúa a fines de los años sesenta, en el ámbito de los países industrializados, desde donde se expandió hacia otras latitudes. Este modelo o concepción educativa - como quiera que se le entienda ha ganado amplia popularidad, por lo que es frecuente encontrar simpatizantes que se le adhieren y que lo conceptúan como una de las iniciativas pedagógicas más importantes del fin del siglo. Nuestro país no ha sido la excepción y acusa sensiblemente su influencia, en particular en los niveles de la educación técnica, de la educación media superior y de la formación universitaria, así como en su entorno primigenio: el de la capacitación laboral”. (Díaz Barriga Frida, 2000:76)

La autora considera, también, que:

“La EBC nace de un interés fundamental: vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles y modalidades que se abocan en la formación profesional y la preparación para el empleo”. (Díaz Barriga Frida, 2000:78)

“La EBC tiene como pretensión esencial la de establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus ocupaciones y actividades fuera de ella. Intenta relacionar estrechamente la teoría y la práctica en el ámbito pedagógico, así como romper con la tradicional dicotomía entre la educación técnica y la educación académica. Se constituye como una respuesta al reclamo social en el sentido de que la institución escolar debería apoyar decisivamente a sus educandos en el proceso de definición vocacional, así como habilitarlos para el desempeño solvente de un oficio o de una profesión. (Díaz Barriga Frida, 2000:83)

Los autores hacen una caracterización de las habilidades y competencias que los profesionales deberán tener basado en la propuesta EBC. Sin embargo consideran que la formación de los profesores en el contexto mencionado propone un proceso formativo basado en la crítica y en la reflexión de la práctica educativa, para de esta manera, enseñar con mayor claridad esta propuesta de EBC, de otra forma no se verían las ventajas o no de ella.

Orozco Fuentes menciona que,

“Los requisitos actuales de la formación profesional universitaria y del dispositivo de la certificación de los estudios surgen en un contexto de mayor interrelación económica, cultural y educativa entre los países; surgen al mismo tiempo, debido a la transformación de los procesos productivos y de servicios y de las relaciones del trabajo en el mundo. Estos cambios modifican el modo de hacer las tradicionales prácticas profesionales.

(...) El discurso de las políticas educativas, el de las reformas universitarias y los procesos de formación, se sitúan en un nuevo marco por las contrastantes diferencias y brechas políticas, sociales, culturales, tecnológicas, educativas, etc., contexto en el cual se busca tejer una red inédita de equivalencias educativas en cuanto al dominio de conocimientos y a sus formas de transmisión, circulación y uso de saberes. Con este tejido se espera transformar la formación de profesionales en las diversas áreas de conocimiento y disciplinas”. (Orozco Fuentes, 2000:106-107)

Orozco retoma a Lyotard, para explicar el momento histórico en que vivimos, la posmodernidad, y su relación con saber científico.

“Él sostiene, a fines de los años setenta, que se está produciendo un cambio de estatus el del saber (científico) en las sociedades posindustriales, “el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción” (Lyotard, 1990, p.16). Esto trae como consecuencia un reto para la formación universitaria: formar a las nuevas generaciones en saberes para que hagan uso de ellos con máximo de eficacia en la solución de problemas, pero sin que esto subordine la formación del “espíritu” de la humanidad”. (Orozco Fuentes, 2000:109)

“Los procesos de enseñanza en las instituciones de educación superior “forman” y entrenan a los estudiantes en estos distintos saberes que a la vez involucran diversas competencias dependiendo del tipo de enunciados que se les transmiten, y no sólo eso, los enunciados, dependiendo de su calidad, también sugieren formas de actuación de los futuros profesionistas”. (Orozco Fuentes, 2000:119)

Que se caracterizan, principalmente, para la productividad, más que para una cultura de vida que le permita al sujeto desarrollarse de manera integral.

Como podrá observarse el sentido de la educación y en particular de las instituciones de educación superior, en la formación de los profesionales tiene una estrecha relación con el sector económico a nivel nacional e internacional, para atender los retos que se le presentan.

2.2.5 El desarrollo profesional

El desarrollo profesional es el eje principal de la investigación por lo que es importante considerar cómo lo entiendo para poder explicar con mayor claridad cómo se ha desarrollado en la Universidad. Cabe mencionar que es una idea nueva de analizar y entender los procesos de formación que realizan los académicos para mejorar su práctica educativa.

El proceso de formación para ejercer su profesión, en particular el docente, lo hace a través de las diferentes experiencias que va teniendo de los profesores en su formación y su práctica educativa y posteriormente en el campo disciplinario, principalmente.

Rombo Arcas considera que

“El desarrollo profesional, cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente (...) se trata de un proceso de formación continua que exige a los docentes universitarios, no sólo una elevada preparación teórica en su disciplina, sino una buena preparación didáctica que le ayude a analizar su propia práctica docente y a tomar decisiones racionales para producir los cambios que sean necesarios de cara a mejorar la calidad de la enseñanza. (Rumbo Arcas, s/r : 73)

La autora también menciona que:

“De esta forma, el formador de profesores universitarios no sólo debe tener experiencia en la universidad y poseer suficientes conocimientos científicos, sino que debe poseer conocimientos didácticos (conocer la dinámica de las clases, organizar los contenidos, facilitar y orientar a los alumnos, facilitar la intercomunicación, provocar procesos de aprendizaje, formular interrogantes, etc.) y actitudes favorables para comunicar su conocimiento práctico, producto de la investigación que realiza sobre su propia práctica.

(...) Es evidente que el desarrollo profesional del profesor universitario es resultado de un proceso de reconstrucción personal e intransferible que cada profesor particular hace sobre la práctica educativa que desarrolla. Pero no es menos cierto que el contexto organizativo institucional en que el profesor particular trabaja modela su acción docente.

“De nada serviría que los profesores universitarios estuvieran sensibilizados con la necesidad de mejorar su práctica docente si no cuentan con los recursos materiales, personales y económicos necesarios para mejorar las condiciones laborales en las que desarrollan su labor docente y que, como ya hemos repetido en numerosas ocasiones (...) son determinantes para facilitar u obstaculizar la mejora de la enseñanza universitaria”. (Rumbo Arcas, s/r:74)

Si bien la autora se refiere a la docencia en especial considero que también se podía realizar a la labor investigativa, considerando su especificidad.

“En ese sentido, se hace necesario entre otras medidas, “diseñar políticas de desarrollo profesional que establezcan las grandes directrices de mejora de formación del profesorado. Estas directrices han de ser suficientemente amplias y flexibles como para contemplarse y respetar los distintos contextos y culturas escolares con sus necesidades específicas y su autonomía de acción. Para que estas políticas tengan credibilidad deben ir acompañadas de un fuerte soporte institucional, de presupuesto generoso y de una campaña de sensibilización del profesorado”. (Rumbo Arcas, :75)

Es por ello importante que en las instituciones de educación superior, además de las directrices mencionadas, se cuente con las condiciones favorables para el desarrollo de su práctica educativa tales como: la creación o fortalecimiento de espacios para la discusión y reflexión; procesos de formación para su desarrollo profesional, entre otros aspectos

Francisco Imbernón considera que

“Se trata de ver a la formación como un *aprendizaje constante, acercando ésta, al desarrollo de actividades profesionales y a la practica profesional y desde ella*. Es la tendencia predominante en las últimas décadas en el marco de la formación del profesorado, ya que establece un proceso dinámico que supera los componentes técnicos operativos impuestos desde arriba, sin tener en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado, pretendiendo dar coherencia a las etapas formativas por las que pasa el profesorado, dándoles un continuum progresivo; además permite considerar la práctica de la enseñanza como una *profesión dinámica* e desarrollo (...) la formación no es el único elemento de desarrollo de una cultura profesional, es evidente también la incidencia de elementos laborales, económicos, de selección, de evaluación, etc.” (Imbernón,1998:11)

“Históricamente, la formación y desarrollo profesional han sido considerados de manera aislada, no como conceptos antinómicos, sino como dos caras de la misma moneda: una comprendía la cultura que se debería de desarrollar y otra la técnica o competencia que debía aplicarse. Esta consideración era coherente con el concepto técnico y estanco de “profesionalización” que ha predominado en los procesos formativos; pero en la actualidad resulta obsoleto, ya que se analiza la formación en una síntesis que engloba diversos componentes (cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencia metodológica y didáctica) y como un elemento imprescindible para la socialización profesional en una determinada praxis contextualizada. Formación y desarrollo profesional establecen, pues, un tándem necesario para el desempeño de la profesión educativa”. (Imbernón,1998:12)

Para Imbernón el desarrollo profesional del profesorado está conformado por la formación:

“inicial como permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente, y que, por otra parte, se integra en lo que anteriormente denominamos progresismo.

“Un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede darse a través del proceso de mejora de los conocimientos profesionales.

Cuando hablo de desarrollo profesional del profesorado y de conocimientos profesionales en una nueva cultura, me refiero a una **actitud de constante aprendizaje** por parte del profesorado, sobre todo de los aprendizajes asociados a los centros educativos. La formación se legitimará cuando contribuya significativamente a precipitar los aprendizajes, facilitando la innovación y el desarrollo profesional del profesorado”. (Imbernón,1998:45)

Para Imbernón el desarrollo profesional se puede establecer en grandes etapas que permitan caracterizarlo y son las siguientes:

- **La formación básica y socialización profesional.** Caracterizada por la formación inicial en instituciones específicas. Este autor lo caracteriza de la siguiente manera:

“El desarrollo profesional empieza en su entrada en los estudios que le habilitarán para la profesión, lo que nos conduce afirmar que el desarrollo profesional del profesorado es uno pero con diferentes etapas. La formación inicial (profesional) es muy importante, ya que el conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión se verá sometido a una serie de cambios y transformaciones en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en esa formación inicial, se generan determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión. (Imbernón, 1998:48)

- **La inducción profesional y socialización en la práctica.** Son los primeros años de ejercicio, en los que la condición de novel le confiere características especiales.
- **Perfeccionamiento.** En la que predominan las actividades de formación permanente.

Las etapas mencionadas pueden ser retomadas, como punto de partida, para la puesta en marcha del desarrollo profesional de los académicos. En el entendido de poder hacer las modificaciones necesarias para cada una de las Instituciones de Educación Superior. Como una forma de iniciar la creación de las condiciones para mejorar su práctica educativa, en particular y en general a la educación en su conjunto.

El desarrollo profesional se puede resumir de la siguiente manera: es un proceso permanente que el profesor realiza para adquirir los elementos necesarios para mejorar el desarrollo de su práctica educativa. Los elementos podrían ser en los campos disciplinarios, pedagógicos, culturales, entre otros. Se retoma la experiencia desde la formación inicial y durante la realización de la práctica educativa, basado en la investigación y la socialización con los otros de una manera sistemática. Así como, una constante revisión y evaluación de su práctica educativa que le permita al docente reconstruirla, sin olvidar las condiciones materiales y laborales que faciliten el trabajo docente y de investigación.

Por ello, se hace importante que en las instituciones de educación superior se establezcan las políticas educativas que permitan la construcción de un desarrollo profesional con las características mencionadas y no solamente la obtención de grados académicos. Con el compromiso de todos los involucrados para el desarrollo de la profesión docente e investigativa.

La profesionalización del trabajo se puede ver en cualquier parte del mundo occidental en el siglo XX.

“El profesionalismo ha tomado un lugar seguro al lado de la burocracia, como el segundo modelo de la organización del trabajo y de la autoridad en las organizaciones. En numerosos espacios, se ha convertido en un camino de escape de la “jaula de hierro burocrática”. Pero el profesionalismo también se puede transformar en jaula de hierro: un grupo dentro de una profesión puede establecer el monopolio en una línea de servicios y convertir el monopolio en la generación de ganancias materiales y poder, en lugar de prestar el servicio e incrementar en el largo tiempo su productividad. Si el profesionalismo no va ser un monopolio para el servicio, entonces debe atraer intereses autocentrados de los expertos para servir a otros y servir a ciertos ideales. (Clark, 1989:42)

El profesionalismo en el mundo académico es, por supuesto, un profesionalismo fragmentado.

“La carrera académica es una profesión de profesiones, compuesta de físicos, biólogos economistas, químicos, sociólogos, historiadores, estudiosos de los clásicos, lingüistas, médicos abogados y arquitectos. ¿Qué es lo que pone a todos estos grupos juntos en una universidad efectiva? Más allá de muchas prácticas académicas que pueden servir a la educación superior, puede ser que haya un consenso acerca de una amplia ética académica, quizás mejor conocida en nuestro tiempo como la ética científica, que pone el énfasis primero en la búsqueda y la difusión del conocimiento. En este canon central de la academia, se debe buscar y difundir el conocimiento objetivamente, aun impersonalmente; abiertamente, pero con escepticismo y como una prioridad común o de interés público.” (Clark, 1989:42)

En la ética científica moderna, la libertad académica es también considerada un valor central.

Es alrededor de esta ética que grupos en la universidad se comprometen a obtener estándares:

“(…) Para lograr ese fin, la supervisión entre los mismos colegas, el examen entre pares, es un proceso importante; aquél en que las decisiones no estén reservadas a un superior nominal en una jerarquía formal, sino a una pluralidad de académicos que tienen cierto nivel de conocimientos reconocidos...En su estado ideal, el examen entre pares, es una decisión de un cuerpo de profesionales informados que basan sus juicios completamente en los méritos del caso, como es definido en el mundo académico por los cánones de la erudición.” (Clark, 1989:43) Pero los colegas pueden ser amigos y pueden ser enemigos. Tiene diferentes estatus socioeconómicos que tal vez influyan en su juicio, incluso tal vez puedan tener fuertes orientaciones políticas. Por lo tanto, el examen entre pares necesita caminos de una especie de chequeo doble en su operación. Muchas universidades tienen un proceso muy elaborado y recursos de apelación en las áreas críticas de promoción hacia la titularidad y la promoción de los académicos en general. (Clark, 1989:43)

Esas universidades insisten en que el asunto, para ir a la profundidad, debe tener tres, cuatro o más niveles de revisión, con la posibilidad de que esos niveles interactúen. Por lo tanto, el examen entre pares, es el proceso central para determinar si los académicos pueden generar y mantener un profesionalismo productivo. Es tan crucial este aspecto, que en muchos casos necesita de la pluralidad de revisiones en un sistema de chequeo y balances en contra de la arbitrariedad y del juicio caprichoso. (Clark, 1989:44)

La organización de una universidad no puede, por supuesto, estar divorciada de un sistema nacional de educación superior del cual ella es una parte. El sistema a su vez, es una parte fundamental del ambiente de la universidad.

“...La reputación también es central en la identidad general de una institución...Reputación, en breve, es la moneda del reino de la educación superior.” (Clark, 1989:45)

“...Para que la educación superior del futuro sea efectiva, se tiene que apostar a la diversidad, a la descentralización, al profesionalismo y a la competencia por la reputación.” (Clark, 1989:48)

“A la preparación insuficiente de estudiantes, docentes e investigadores, se agrega la caída de su responsabilidad, su cumplimiento, su productividad y sus logros, así como el mantenimiento o profundización de la disociación entre enseñanza, investigación y difusión. Una parte de los mejores académicos se pierde -especialmente en ciertas áreas, disciplinas y especialidades- por su éxodo al gobierno y al sector público, a las instituciones y empresas privadas, a los centros extranjeros y organismos internacionales. Una masa de recursos es así desperdiciada, en relación con el descenso de niveles y logros y con el desajuste respecto a las necesidades nacionales prioritarias.” (Kaplan, 1989:211-212)

En general, no existe una definición del proyecto de universidad, en interrelación con un proyecto nacional de desarrollo. Faltan o son inadecuados, los estudios y evaluaciones de los problemas nacionales y del papel (actual o posible) de la universidad en relación con la investigación, el diagnóstico y la solución de aquello. La planeación universitaria es inexistente o bien insuficiente e irracional, en especial en lo relativo a los *currícula*, la investigación y la innovación, el equilibrio y armonización entre disciplinas, temas, problemas, carreras y profesiones. La insuficiencia de los recursos se combina con su despilfarro (por ineficiencia o corrupción), frente a la multiplicación de las demandas, respecto de las cuales tampoco se hace un análisis y una evaluación racionales. Docentes, investigadores y tecnólogos -sobre todo los comprometidos y capacitados, críticos, propositivos y creativos- resultan cuantitativa y cualitativamente insuficientes.

Los planes de estudio y los métodos de enseñanza se desactualizan, la carrera docente es inexistente o parcial e inestable, se carecen de mecanismos e instrumentos para la formación y actualización permanentes de los docentes, especialmente en un sentido favorable a la correspondencia con las necesidades prioritarias del desarrollo nacional, con la articulación de la enseñanza e investigación, así como con la inter o la trans disciplinariedad. Son insuficientes e inadecuados los planes y programas de posgrado para la especialización, la actualización, la productividad. El impacto de la crisis agrava la insuficiencia de bibliotecas y hemerotecas, laboratorios e insumos de investigación e innovación y el material didáctico moderno. (Kaplan, 1989:212)

La crisis es parte de una mutación que reestructura el mundo en función de nuevas concentraciones y jerarquías de poder y de enfrentamientos y guerras (económicas, ideológicas, políticas y militares); mutación en la cual aparece la llamada **tercera Revolución** industrial, científico y tecnológico ocupa un lugar central. *La tercera Revolución* es una “revolución de la inteligencia” que se identifica con una inversión fuerte y masiva en materia gris, con modificaciones en las relaciones de la tecnología y la ciencia entre sí y con todas las dimensiones fundamentales de las sociedades. Ella perfila una base histórica de mutaciones parciales y de tendencias a una mutación global. (Kaplan, 1989:212)

La tercera Revolución se despliega ya en las más diversas áreas y sectores de la economía y la sociedad, transforma las condiciones y posibilidades sociales, económicas, culturales y políticas de la humanidad. Tecnología y ciencia trastruecan y reubican los aspectos y niveles de la existencia y la actividad humana; los papeles, los estatus y los rangos de grupos, instituciones, Estados e individuos. Ello se evidencia en los sectores productivos, las condiciones de trabajo e ingreso, de consumo y vida cotidiana; en las posiciones y funciones de clases y de grupos, de organizaciones e instituciones; en las formas, contenidos y alcances de la participación; en las hegemonías de los países y regiones, así como en la distribución de recursos, productos y beneficios. (Kaplan, 1989:214)

“...La educación, sobre todo la superior, es camino necesario de supervivencia y desarrollo. Los países que no enfrenten ese desafío, no tendrán garantizada su libertad, ni su mera supervivencia, se condenarán a la crisis, a la improductividad y a la escasez, a la decadencia y la disgregación, a la violencia y el autoritarismo, al vasallaje y la extinción.” (Kaplan: 215)

La educación superior no puede ser una especie de *panacea*, una institución de la cual se espera una respuesta rápida para todas o las principales cuestiones de la sociedad, evitando así los esfuerzos y riesgos de un ataque frontal contra aquéllas. La universidad no puede hacerse cargo por sí sola de todo ello, pues equivaldría a identificarse con la sociedad y el Estado o sustituirlos, lo cual está obviamente fuera de sus posibilidades y recursos. La universidad no es un puro *espejo* de la sociedad y del Estado, ni su *servidor*, dependiente de una y otra, para satisfacción de necesidades limitadas de productividad, producción y crecimiento, como una especie de “industria nacionalizada del conocimiento”. Es y debe ser una *comunidad de cultura*, en búsqueda de la verdad, crítica y productora de conocimiento, de valores, de normas de técnicas, de alternativas. (Kaplan, 1989:216-217)

“..La reforma de la universidad para el logro de niveles crecientes de calidad y excelencia requiere cambios en los *modos de enseñanza y aprendizaje*. Los que prevalecen en la universidad implican una relación autoritaria y vertical entre docentes y alumnos, investigadores *senior y junior*.” (Kaplan, 1989:218)

“...La universidad de nuestro tiempo, entonces, tiene que ver con la educación de nuestro tiempo y, sobre todo, con las distintas expresiones y las distintas formas en las cuales se hace presente y se hace tangible la cultura, también de nuestro tiempo. La educación, y dentro de ella también la universidad, tiene su principal sentido por la sobrevivencia de la cultura. Fiel a sus raíces, toda sociedad realiza el esfuerzo de preservarse, fortalecerse y extenderse para asegurar su futuro mediante el mejoramiento de los ideales y las instituciones y hasta el de las meras costumbres y convenciones. Los cambios y las variaciones en la cultura, conducen a cambios en la sustancia y en el proceso de la educación, pero esto no significa que la educación sea un simple reflejo pasivo de los otros elementos de la cultura. La verdad, en cambio, es que la educación es el medio más poderoso con que cuenta una cultura para modificarse a través de sus instituciones sociales. (Gago, 1989:227-228)

Elevar el nivel académico de la universidad significa formar mejores profesionales, investigadores, profesores y técnicos: que ellos sean más útiles a la sociedad y tengan mejores perspectivas de desarrollo individual; elevar el nivel académico de la universidad, por lo tanto, significa cumplir mejor con los fines que establece la Ley Orgánica, con nuestra sociedad con nuestra siempre perfectible democracia... (Blanco y Bracho, 1989,243)

La universidad contribuirá a la democracia en nuestro país en la medida en la que mejor cumpla con las tareas específicas que la sociedad le ha encomendado. La democracia hará progresar a nuestra universidad si los mecanismos de representación, decisión y elección de autoridades, toman en cuenta las capacidades y los intereses legítimos que conviven en la institución para garantizar el mejor logro de sus fines. (Blanco y Bracho, 1989,250)

2.3 UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS IES

El acercarse a conocer a las Instituciones de Educación Superior en México nos puede permitir entender cómo y porqué se han desarrollado de una determinada manera, cuales son los elementos que han intervenido en su génesis y desarrollo. Así como, las problemáticas por las que ha pasado y por supuesto reconocer los avances que han tenido. Por lo que, se hace necesario anotar, aunque sea de manera breve, cómo se ha desarrollado en momentos histórico sociales de nuestro país y sus procesos en la educación superior.

Casillas Alvarado Manuel y Adrián de Garay consideran que:

“México vivió un acelerado proceso de industrialización y desarrollo económico a partir de 1940; el crecimiento sostenido de la economía y la nueva distribución de la riqueza social transformó el perfil del aparato productivo.

Desde la década de los cuarenta hasta los primeros años de los sesenta se impulso en nuestro país una política de industrialización, fundamentalmente promovida por el Estado a través de la expansión de la inversión pública. (...)

El crecimiento fundamental de la economía se dio en el sector industrial, particularmente en el área manufacturera”. (Casillas y Garay, 1992:16)

Los autores mencionan también que:

“entre 1960 y 1985 se desarrollaron en nuestro país los principales procesos de transformación universitaria cuyos resultados caracterizan al actual sistema de educación superior. Aunque muchos procesos encuentran su génesis en los años cincuenta y otros acentúan su desarrollo hasta los primeros años de los noventa, el periodo más dinámico de la expansión y diferenciación universitaria es posible ubicarlo entre 1960 y 1985. Particularmente, encontramos en este periodo los rasgos más importantes de la evolución reciente del cuerpo académico de la universidad Mexicana. (...) Suponemos que la evolución del cuerpo académico forma parte de un proceso general de transformación de la educación superior y del país entero”. (Casillas y Garay, 1992:13)

Los sujetos que intervienen en los procesos educativos y en particular en el nivel superior son los profesores e investigadores quienes se encuentran en contacto tanto con el conocimiento y con las estructuras universitarias, interactúan con los estudiantes, trabajadores y autoridades, se relaciona con la sociedad en tanto intelectualidad y opinión científica y tecnológica (Cfr. Casillas y Garay, 1992:14-15). Esto hace recaer en ellos una responsabilidad social fundamental para su desarrollo.

Es importante mencionar que estos sujetos, recientemente, se han constituido en cuerpos académicos, debido a la modificación y a la diversificación de la estructura de las universidades, causado por el crecimiento muy acelerado de la matrícula; los jóvenes de muy variados orígenes sociales; la división de puestos y funciones del

trabajo que se hizo más extendida y compleja; la emisión de certificados se diversificó; la burocratización de las mismas; entre otros elementos. Estas nuevas circunstancias no pudieron desterrar tradiciones y costumbres de las viejas estructuras, pero si crearon nuevas condiciones de trabajo académico.

Algunos sectores de la sociedad demandaron un mayor acceso a la educación, por lo que las universidades del país sufrían una “transformación silenciosa” la cual se caracterizó “por el paulatino procesamiento en políticas estatales de la demandas de los sectores sociales. De esta manera, el efecto legitimador del Estado estuvo atrás de muchas decisiones sobre política pública”. (Casillas y Garay, 1992:24)

Como ya se mencionó anteriormente

“La influencia de las agencias internacionales y de sus concepciones predominantes fue más nítida, aunque sin llegar a los niveles de intervención desarrollados en otros países de Latinoamérica. Así, la presencia de la CEPAL, de la Alianza para el Progreso y de la OEA sirvió como respaldo a las políticas destinadas hacia la educación superior. (...) Una de las características centrales de estas políticas fue el impulso a la planeación. A esta se le entendía como la herramienta privilegiada para generar una nueva racionalidad al sistema educativo, que imprimiera orden en el crecimiento y racionalizara los procesos internos. Los primeros esfuerzos de planeación de la educación superior se desarrollaron a finales de los años sesenta, pero el principal impulso planificador se vivió al finalizar la década siguiente. (Casillas y Garay, 1992:24 y 25)

En el periodo de Gustavo Díaz Ordaz a la educación superior se:

“...le visualizo como un problema y no como objeto de estímulo indiscriminado y despreocupado. “...El sexenio de Luis Echeverría, en el marco de la Reforma Educativa, intentó establecer los vínculos políticos entre los universitarios y el Estado. Se modificó la organización de la SEP, se expidió la Ley Federal de Educación y se creó el CONACYT.

“...La política inductiva de modernización tuvo como principal impulsor al binomio ANUIES-SEP y tenía como eje articulador a la tecnología de la educación. A la vez, se crearon nuevas instituciones, prototípicas de la nueva orientación: el ejemplo más desarrollado fue la fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana”.

“El gobierno de López Portillo, continuó y desarrolló los rasgos de la política educativa precedente, aunque impulsó una reestructuración del sistema de educación superior teniendo como la planeación. Así el Sistema Permanente de Planeación de la Educación Superior aparecía como la posibilidad de regular y controlar el desarrollo del sistema, además superaba la política de inducción y otorgaba una racionalidad mayor a los procesos educativos superiores.

“Se expidió la Ley de Coordinación de la Educación Superior y una red de planeación a nivel nacional, regional, estatal e institucional. Con el Plan Nacional de Educación Superior el predominio de una orientación central promovió a la planeación como la garantía de la coherencia y el nuevo orden que tendría que administrar la abundancia petrolera”. (Casillas y Garay, 1992: 25-26)

Como se puede observar, en los gobiernos de Echeverría y López Portillo se realizan diferentes acciones como políticas y creación de instituciones a nivel nacional para atender las demandas educativas, como una forma de también contener los problemas sociales de esos gobiernos.

Axel Didriksson menciona que “Hacia mediados de la década de los setenta, culminó el periodo de masificación y expansión de la matrícula en las instituciones de educación superior”. (Didriksson, 1991:120).

Esto se pudo lograr con la creación de nuevas instituciones y la restricción del ingreso; en este periodo la educación superior tiene como tarea fundamental la formación de recursos humanos vinculada al aparato productivo y a los servicios.

Didrikssón considera que: “Sin embargo, en la década de los setenta, la estructura de las carreras y profesiones empezó a desarticularse y a entrar en crisis con un extensivo nivel de desempleo profesional y bajo nivel de eficiencia terminal”. (Didriksson, 1991:124). En la década de los setenta el crecimiento del sistema de educación superior se da a nivel nacional, promovido por el Estado con un carácter homogéneo y con predominio de la UNAM. En este periodo

“se crean cinco universidades la UNAM fundó cinco escuelas de estudios profesionales en el área metropolitana de la ciudad de México. Se creó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con tres grandes unidades: Xochimilco, Azcapotzalco e Iztapalapa. En 1978 se fundó la Universidad Pedagógica Nacional. (...) Destaca la gran expansión de los Institutos Tecnológicos Regionales: en 1972 se fundaron seis, en 1975 diez y en 1976 siete”. (Casillas y Garay, 1992:27)

Para la siguiente década, la crisis contenida por la falta de una movilidad social, vía la educación, principalmente, se hace presente.

“Con ello al no estar comprendidas las consecuencias más significativas del proceso social y político de la educación superior, la crisis de los ochenta fue un componente que ocultó los procesos ciegos y subterráneos con los cuales se fue descomponiendo la aparente vida modernizada y burocratizada de la institución universitaria. (Didriksson, 1991:124-125)

“Durante la década de los ochenta, la reforma universitaria y el cambio, entendido como la superación de la calidad del servicio educativo, fueron las características de los esfuerzos de política y planeación en México. A partir de entonces, empezaron a delinarse propuestas y mecanismos, diseñando objetivos y metas cuyo alcance y carácter están aún en verse”. (Didriksson, 1991:128)

Cabe señalar que el sistema de educación superior también está conformado por instituciones privadas que ven este periodo la forma de crear y expandir sus instituciones ante la crisis económica del país y para atender la formación de cuadros profesionales para el sector empresarial, y la élite, a la que acudían las clases altas de la sociedad y algunos sectores de la clase media que contaban con apoyos de becas o créditos educativos para realizar sus estudios.

Adicionalmente, en México, a diferencia de los demás países de América Latina, se crearon instituciones desde años anteriores como Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), (1935); la Universidad Iberoamericana (UIA), (1943); Instituto Tecnológico y de Estudios superiores de Monterrey (ITESM), (1943); el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), (1946). Para los años sesenta se crean La Universidad la Salle (1962); La universidad de las Américas (1963); La Universidad Anáhuac (1964); la Universidad Panamericana del Opus Dei, principalmente. Y para las siguientes décadas continúan su expansión.

“A partir de los años sesenta, la expansión estuvo caracterizada por el interés de ganancia, el fomento a la especialización acorde a las necesidades de la alta gerencia, la reproducción de la élite, el desarrollo de una cultura técnica y, en muchos casos, el afianzamiento de una moral religiosa. Otro elemento que influye en la expansión de la educación privada, es la necesidad de contar con las condiciones educativas de reproducción de la élite dentro del país. En este caso, los grupos de poder locales fundaron sus propios y selectos centros educativos. (Casillas y Garay, 1992:32 y 33)

El estudio de las universidades privadas es complejo, dado que responde a diversas razones su creación y crecimiento, entre las que podemos mencionar económicas, principalmente, religiosas y políticas. Pero además, porque las instituciones públicas no satisfacen las demandas de la élite. Por el momento, sólo me referiré a las instituciones públicas.

Los autores consideran también que:

“En la universidad no hay un sólo interés que se desenvuelva como “hegemónico”, por tanto la organización parece menos como un sistema integrado, unívoco o unitario, que como un campo de conflictos y contradicciones, como una arena en la que se disputan los distintos intereses, valores y culturas.

“El sistema universitario que existió hasta los años sesenta conformó una tradición pedagógica que conflictivamente enfrentó la expansión de los puestos académicos y los efectos de profesionalización del trabajo universitario.

“A diferencia del modelo alemán, en México la actividad académica tuvo como referente principal a la enseñanza y al llamado catedrático como la figura central del proceso educativo. Muy frecuentemente poseedor (en tanto patrimonio) de un curso, responsable de la formación de los estudiantes, autoridad incuestionada en el salón de clases y derivado de sus acciones docentes y profesionales, miembro distinguido de la sociedad”. (Casillas y Garay, 1992:42)

Los autores mencionan que:

“El desarrollo del cuerpo académico durante el periodo de 1960-1982 se caracterizó por una clara tendencia hacia la profesionalización. Se generó un tipo profesional nuevo que se dedica de manera central al trabajo académico. Esto quiere decir que la universidad se ha convertido en el centro de referencia más importante de su desempeño laboral, que vive de la academia y en las instituciones educativas construye su identidad.

Por profesionalización entendemos el proceso mediante el cual el trabajo académico es el referente central y la ocupación principal de los académicos contemporáneos”. (Casillas y Garay, 1992:44)

La crisis económica que se vivió en el país, durante este periodo, se reflejó en la educación, la cual no fue prioritaria para el gobierno de Miguel de la Madrid, como se puede observar en:

“El recorte en el gasto federal destinado a educación afectó a todos los niveles educativos, el cual bajó en términos agregados en más de 40% entre 1982 y 1987 (a precios constantes de 1980). El nivel más afectado fue la primaria con una reducción del 44.5%, le siguió la educación superior con una reducción del 38%. La educación media -antecedente fundamental para el crecimiento de la educación superior- vio reducidos sus presupuestos en 37% en el mismo periodo (Fuentes, 1992)”. (Casillas y Garay, 1992:50 y 51)

Otro elemento que caracterizó al periodo fue, la política educativa que estuvo marcada por los cambios frecuentes en la Secretaría de Educación Pública.

Gil Antón considera que:

“Las transformaciones de la educación superior no están aisladas de procesos de cambio tan relevantes como la urbanización, las modificaciones en la estructura de la producción y sus consecuencias en el empleo, las variaciones en la estratificación social, las relaciones políticas y, por supuesto, la ampliación de oportunidades educativas en los niveles precedentes. La complejidad de los procesos anunciados y sus relaciones es enorme”. (Gil Antón, 1994 b: 25)

“Este proceso de expansión se puede observar en el reporte que se hace en 1961, “año en el cual las instituciones de educación superior reportaron 10,749 plazas para el trabajo académico;

en 1992 el mismo indicador se ubicaba en 113,238 puestos. La diferencia es de 102,489 puestos nuevos que han sido generados en un plazo de 31 años, que en promedio fue de 3,306 puestos por año". (Gil Antón, 1994 b: 27-28)

La actividad académica a partir de los sesenta, por tanto se vio modificada, principalmente por el aumento de plazas, que traían consigo nuevas funciones y con mayor tiempo para la realización de las mismas, que conforman nuevos sujetos llamados académicos.

Por otro lado, Gil Antón retoma a Brunner, para caracterizar a la universidad moderna y anota que:

"uno de los rasgos propios de la modernización de las universidades se encuentra en el surgimiento de la profesión académica: si seguimos en el nivel abstracto de los tipos, resulta lógico que en la universidad tradicional predominara, como actor del proceso de docencia, un tipo de personal cuyo centro de interés profesional y fuente de ingresos y prestigio no estuviese ubicado en el interior de las instituciones universitarias: por el contrario, era en el ejercicio de su profesión específica donde residían y la presencia en la actividad docente, en todo caso, complementaba y reforzaba una identidad que se afianzaba en el exterior de las escuelas de educación superior. Este tipo de personal docente predominantemente en la fase tradicional de la universidad latinoamericana, puede ser llamado, no sin cierta dosis de confusión, *catedrático*. La confusión proviene del sentido que éste término tiene, por ejemplo, en el modelo universitario alemán, en cuyo caso refiere a una dedicación centrada en la universidad, como líder y autoridad –en determinada cátedra- de las labores de docencia e investigación. (Gil, 1994 b:35-36)

En la universidad moderna las funciones y la dedicación de los profesores que hemos denominado, académico "... encuentra en el interior de las instituciones sus referentes básicos de interés, ingreso y prestigio. Establece con las instituciones relaciones laborales que tienden al "full time" –la jornada completa- y, en general, sus funciones no se reducen a la impartición de clases sino que abarcan a otras actividades asociadas a la docencia y, en no pocos casos, referidas a la investigación y la difusión de los conocimientos". (Gil, 1994 b: 36) El paso de la universidad tradicional a la universidad moderna parece también dos conceptos que son profesión y mercado académico, definidos en páginas anteriores.

Para Ernesto Barona:

"Los grandes cambios de los años setenta y ochenta abren una gran gama de posibilidades para el futuro, tanto de la sociedad total como de la universidad en sí misma. Sin embargo, las grandes tendencias que se han venido perfilando permiten prever que la Universidad se convertirá en uno de los más importantes campos de las definiciones sociales y que su papel adquirirá proporciones antes insospechadas". (Barona, 1994:105)

En el sentido de que se veía a la universidad, como la institución responsable de apoyar o de contribuir al proyecto de sociedad que se pretendía, de la formación de profesionales para el desarrollo del país, como una forma para salir de la crisis económica.

"La Universidad se había mantenido separada del sector productivo y se había dedicado a la tarea liberal de la formación de intelectuales ligados a las tareas de inteligencia orgánica de la sociedad. Su función en países como México se había centrado en la reproducción y producción ideológica y recientemente a servir como medio de movilidad social. Hoy su papel cambia y, aunque seguirá siendo el lugar en el que se forme la intelectualidad y los cuadros dirigentes formales del país, ahora se encamina a formar fuerzas de trabajo para el sector productivo en un proceso en el que la tendencias la creciente proletarización del trabajo intelectual y en que la ciencia se convierte, cada vez más, en fuerza productiva.

“La gran crisis en la que se debate el capitalismo desde hace más de tres lustros y las grandes transformaciones que la llamada tercera revolución tecnológica ha producido en el saber científico y tecnológico, ha hecho que la atención social se enfoque hacia las instituciones de educación superior. En ellas se desarrollan dos procesos trascendentales para la producción económica: la formación de fuerza de trabajo calificada y el desarrollo de la investigación científica”. (Barona, 1991:106)

Para el caso mexicano, las instituciones de educación superior, apoyadas por el gobierno, tuvieron que atender la formación de personal altamente calificado, para incorporarse a las empresa que lo requieran. Especialmente en el aspecto tecnológico, el cual demanda nuevos conocimientos, destrezas, habilidades específicos para el trabajo

“En México la crisis actual, que es cíclica y estructural, ha puesto fin al patrón sustitutivo de importaciones, en crisis desde los años setenta pero sostenido endeblemente por el boom petrolero. El modelo de sustitución de importaciones, que había reemplazado el modelo primario exportador, es ahora sustituido por un modelo, que José Valenzuela Feijoo ha denominado secundario exportador (...) Este modelo económico se a complementado con toda una ideología y propuestas de transformaciones sociales, en los niveles ideológicos, político y cultural, que han ido conformando un proyecto burgués de salida a la crisis al que se le denomina neoliberal, fondo monetarista, privatizador, de la nueva derecha, reageniano, etc. (Barona, 1991:108)

Dicho modelo económico por tanto requiere nuevas relaciones entre educación superior y sociedad, con modificaciones o reformas en las universidades. Una de las características es el que se refiere a la privatización de los servicios de las universidades públicas y un mayor crecimiento de las instituciones privadas. “La privatización de la educación superior es mucho más que cuotas o matrícula, comprende estos aspectos pero abarca otros más trascendentales para el proyecto privatizador de la sociedad a largo plazo”. (Barona, 1991:110)

Por otro lado, implica también el desplazamiento de los egresados de las IES públicas al no contar con “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que las IES privadas contemplan en sus currículos (incluido el currículo oculto por supuesto) y que se adecuan al proyecto de nuevo patrón de acumulación capitalista que se intenta estructurar, es decir, los estudiantes y egresados de las IES privadas han sido formados de acuerdo a las necesidades del sector productivo privado y del proyecto político del grupo en el gobierno”. (Barona, 1991:111) Otro aspecto es el de la modificación de los planes y programas de estudio para atender los requerimientos del sector productivo

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 para el logro de la modernización de las IES prevé en los siguientes términos:

“En la educación media superior “sus programas pondrán *énfasis en el trabajo productivo* y la profundización de métodos y procedimientos autodidácticos”.

“En el nivel superior una de las estrategias será *“asumir compromisos de productividad* que le permitan vincularse activamente con su medio y allegar nuevos recursos para incrementar su acción”

“El posgrado y la investigación científica, humanística y tecnológica deberán *“desarrollar nuevas formas de pensar y actuar, y generar mejores (sic) niveles de productividad* en consonancia con la redefinición de las funciones del posgrado y de la investigación”. (Barona, 1991:112)

Ante esta situación, las IES han tenido que buscar formas de evaluación de sus trabajadores, en particular de los académicos, a fin de valorar su productividad y con base en ello, dar un salario complementario a su sueldo base, de manera diferenciada, que serían las becas o estímulos. Y con esto, compensar los salarios basándose en el mérito obtenido para ello. “Los estímulos y premios no son ingresos que creen derechos salariales, quien los otorga también los puede quitar, son selectivos y elitistas. La idea de liderazgo académico es un sistema de “mérito”, de “mérito intelectual” que significa productividad”. (Barona, 1991:115)

Barona considera que:

“En una economía abierta al mercado internacional, como la que el gran capital nacional y extranjero están imponiendo en México, se requiere de una gran competitividad para poder acceder a ese mercado y no ser desplazado. La competitividad, que no sólo bajó precio sino calidad, integra conscientemente a la ciencia y la tecnología como componentes directos (fuerzas productivas). La docencia de alto nivel, las carreras tecnológicas de punta, los posgrados, la investigación tecnológica, aparecen como necesarios apoyos para esa competitividad y, en consecuencia, la educación superior es conducida hacia esos requerimientos. La “excelencia” pareciera dar la solución a los problemas”. (Barona, 1991:116)

Sin considerar, por supuesto que en nuestro país no cuenta con las condiciones necesarias, como son: la infraestructura educativa, formación y actualización en docencia e investigación, presupuesto suficiente, entre otros, para lograr los objetivos que se demandan a las IES.

Ante ello, las universidades públicas se ven rebasadas, y en ocasiones, con no mucha claridad para definir por sí solas hacia dónde ir, como proyecto educativo. Así también, los problemas con cuentan las propias universidades, como el presupuesto, la burocracia, la falta de autocrítica, para encontrar formas alternas y de reconocimiento a su situación, entre otros aspectos, para la formación de profesionales en la que pueda atender los requerimientos que la producción necesita y una formación de manera integral.

Es importante mencionar que para mediados de los ochenta, el obtener un mayor presupuesto en las universidades es el número de alumnos atendidos en cada institución, criterio, no siempre acompañado de una mejor calidad educativa. En asunto del presupuesto a las IES es sumamente complejo, que requiere un análisis específico.

José Paoli menciona que: “El gobierno del Presidente Carlos Salinas de Gortari se ha propuesto la transformación del sistema educativo nacional. Las líneas y orientaciones de esa transformación se encuentran en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PROMODE), que fue presentado en la Ciudad de Monterrey, el 9 de octubre de 1989.

En el Programa para la Modernización 1989-1994, programa rector del sistema, aparece un capítulo referido a Educación Superior y de Posgrado e Investigación Científica, Humanística y Tecnológica. Las políticas que en este apartado aparecen están basadas en las propuestas que realizó la ANUIES

En el Programa se acepta que existe un rezago en materia educativa; se propone la vinculación con el sistema productivo y la necesidad de descentralizar el sistema educativo.

Paoli menciona que:

“La educación superior, instancia fundamental de la innovación y la creación científica y tecnológica, debe reorientarse hacia la solución de problemas nacionales y regionales, y asumir compromisos de productividad que le permitan vincularse a su medio. También requiere diversificar sus ingresos y establecer automáticamente sistemas de evaluación.

“En cuanto a la calidad de los docentes, el PROMODE acepta que es baja, deben formarse mejor, actualizarse y utilizar métodos e instrumentos modernos (computadoras, telesistemas) para mejorar su deficiente y retrasada actividad docente en todos los niveles. (Paoli, 1991: 212-213)

En 1995 se crea el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, en el cual se expresa la intención de crear “un sistema nacional de formación, actualización y superación profesional del magisterio que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo”. En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 en el capítulo que se refiere a la educación Media Superior y Superior. (ANUIES, 1997)

En cuanto a la educación superior, en este periodo, se pretendió la diversificación y la planeación del crecimiento de la matrícula, el mejoramiento de la calidad educativa y la infraestructura de las instituciones.

Por otro lado, se apoyó a las universidades tecnológicas (1991), que para entonces se contaba con 44, en 24 entidades federativas. La relevancia de estas universidades fue la de formar de manera intensiva (bajo el denominado “modelo francés”) profesionales en 2 años y de esta manera incorporase casi de manera inmediata al aparato productivo o bien continuar sus estudios universitarios.

Para la formación permanente y la actualización del personal académico se creó Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), apoyando y fortaleciendo los posgrados, que no siempre tenían relación con la práctica educativa. Además de los programas y estímulos de apoyo y reconocimiento a los académicos.

También en este periodo, se apoyo a las universidades tecnológicas (1991), que para entonces se contaba con 44, en 24 entidades federativas. La relevancia de estas universidades fue la de formar profesionales en 2 años y de esta manera incorporase al aparato productivo o bien continuar sus estudios universitarios.

Para los años noventa, la educación está centrada en el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos y el otorgamiento de los recursos a proyectos institucionales a través del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) y la creación de fuentes de ingresos propios.

Para el personal académico se aplicaron nuevos criterios para la contratación y medidas para deshomologar los salarios, a través de programas de estímulos a la productividad.

Una de las políticas gubernamentales en este periodo, fue la evaluación no sólo para otorgar recursos financieros, sino también para los académicos y los estudiantes. En este contexto, el Estado se hace responsable para promover y encausar el sistema educativo, en particular a las IES, con una presencia más directa.

En los inicios de la década de los noventa, la Organización Europea de Cooperación Económica (OCDE) y la UNESCO, dan especial importancia a la inscripción de los diferentes programas de formación de recursos humano y ofrecen apoyo financiero para la implementación de programas de formación permanente de los profesores, en los países avanzados y en vías de desarrollo, por lo que nuestro país no queda exento de la aplicación de esos programas.

Una de las principales estrategias para llevar a cabo éstos fue el de la evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) a través de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (1989) en donde el Estado se responsabiliza del establecimiento de esta comisión, como una forma de vigilar y controlar a este sector educativo, por lo que se puede afirmar que en ese tiempo, la función del Estado en materia educativa es fundamentalmente la de un “Estado evaluador”.

El Programa de Modernización de la Educación (PME) en el apartado de diagnóstico, acepta que la calidad de los docentes es baja y propone que “deben formarse mejor, actualizarse y utilizar métodos e instrumentos modernos (computadoras, telesistemas) para mejorar su deficiente y retrasada actividad docente en todos los niveles” (Paoli, 1991:213).

Considero que en el PME se establecen lineamientos generales, por estar más preocupados por “vigilar y evaluar” a las instituciones y a los sujetos que realmente mejorar a la educación en general, o de compromisos compartidos para resolver los retos que el país y el mundo contemporáneo exigen. Por otro lado, al interior de las IES se desarrolla otro nivel de vigilancia y se realizan acciones cada vez más burocráticas para obtener financiamientos, pues cada institución tiene que comprobar cuan productiva es, dado que de ello dependerá el presupuesto que se le otorgue.

A partir de la década de los noventa, se ha presentado en las IES un proceso de deshomologación en dos niveles: uno se refiere al financiamiento diferenciado que se le da a las instituciones dependiendo de su productividad y a la calidad de sus trabajos académicos; y el otro nivel, es el que se lleva a cabo entre los académicos dando mayor valor al trabajo individual, como una solución al deterioro económico sufrido en la década anterior a través del otorgamiento de becas y estímulos como son: fomento a la docencia, al desempeño académico, a la exclusividad o permanencia, para estudiar algún posgrado, apoyo a proyectos de investigación de excelencia. En donde el Estado establece cuándo, cómo y para qué se otorgan los recursos. Sin embargo, esto no resultó como se esperaba dado que este mecanismo de fortalecimiento “académico” se ha prestado a la simulación, corrupción y duplicidad de trabajos, negando el trabajo colegiado y en algunos casos los grupos que evalúan al interior de cada institución lo hacen de manera poco clara y escasamente profesional.

En general, esta política de otorgamiento de becas individuales, bajo este esquema no ha contribuido a mejorar la calidad de la educación, ni a resolver las problemáticas sociales y económicas, en las que se ven envueltas las prácticas docentes; en cambio, propicia el alejamiento entre profesores, provocando eso sí, una gran rivalidad y fricciones en la búsqueda de “puntitos” para las becas, además de que refuerzan las relaciones de poder creadas al interior de las IES.

Es importante señalar que en las instituciones públicas, se inicia a finales de los ochentas, un proceso de autoevaluación y se promueve que obtengan recursos distintos a los que el gobierno les proporciona, es decir, se inicia un proceso de deshomologación para las IES. Algunas otras universidades, ante el bajo presupuesto que se les otorga, buscan recursos adicionales, a través del cobro de cuotas o colegiaturas o incluso convenios con la Iniciativa privada y Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Para las IES que no aceptan esas directrices de las políticas estatales, se les otorga un menor presupuesto, hasta que ellas mismas no generen ingresos propios y demuestren su vinculación directa al aparato productivo, comercial o financiero.

Un elemento más de este proceso de deshomologación, es el de otorgamiento de estímulos a los académicos basados en su productividad y su exclusividad por medio de la asignación de becas. Al respecto Acosta menciona que:

“Es importante destacar aquí el papel de los gobiernos estatales en el caso de las universidades públicas regionales. En varios casos y con diverso grado, los gobernantes locales participaron como mediadores más o menos eficaces, como aliados o como adversarios de las autoridades universitarias para bloquear o impulsar acuerdos específicos de transformación (como ocurrió en los casos de Puebla, Sonora y Guadalajara) (...) Los sindicatos y, en varios casos, las organizaciones estudiantiles, fueron desplazadas como los protagonistas de las relaciones entre el Estado y las universidades. La ANUIES actuó como mediadora de los conflictos y como responsable e instrumentadora de algunas acciones de las políticas federales de evaluación y mejoramiento de la calidad.

“Calidad y evaluación habían sido los conceptos clave de las políticas federales desde finales de la década anterior, y se consolidaron de hecho a lo largo de la década de los noventa”.

“Este periodo se caracterizó por consolidar algunas políticas del ciclo anterior (estímulos a la diferenciación, evaluación institucional, recursos extraordinarios, impulso a los posgrados), y por tratar de introducir una nueva generación de reformas a los sistemas y a las instituciones (examen de calidad profesional y acreditación). Sin embargo, también han emergido temas críticos como la búsqueda de criterios estables de asignación de los recursos federales ordinarios y extraordinarios a las universidades o la reforma del marco jurídico-normativo de la educación superior. (Acosta, 2000: 65)

Así también, se continuó con el proceso de reformas tendientes a reestructurar la vida institucional de las IES y con la política de diferenciación en el sistema en educación superior. Lo que permitió a las instituciones privadas “absorber” a los estudiantes que no ingresaban a las universidades públicas, que cada vez se incrementaban sus filas.

El autor considera que:

“El carácter inductivo y regulativo de las políticas zedillistas y de las propias instituciones de educación superior agrupadas en la ANUIES, se expresa también en la preocupación por establecer exámenes nacionales de calidad profesional, por instrumentar mecanismos de acreditación de programas educativos de las instituciones de educación superior o por establecer estándares de certificación de los profesionistas que produce el sistema de educación superior. Asimismo una cuestión en la que parece particularmente interesado el gobierno federal concierne a la reforma a la extensión de las carreras universitarias tradicionales, con el objeto de abatir los bajos índices de eficiencia terminal que se observan desde hace años en el sistema, sobre todo en el carácter público. Todo ello forma parte de la agenda pública que el gobierno federal desea consolidar en el periodo”. (Acosta, 2000: 67)

Este proceso de reformas se realizó en condiciones poco democráticas y con un incremento en la burocratización en la puesta en práctica de las políticas que se implementaron. Por otro lado, la incidencia de la ANUIES y su relación con el Estado no siempre fueron lo más cordiales para la elaboración y realización de las políticas educativas, como se puede observar en el cambio tan constante de funcionarios de la asociación y del gobierno federal.

Es importante y necesario entender la política de evaluación en las IES, por la vigencia que tiene, por lo que intentaré explicar cómo se realizó en el periodo y cómo ha repercutido en las instituciones y en los académicos.

Díaz Barriga considera que:

“Las políticas para la evaluación se inicia en los años setenta, Las políticas de modernización universitaria en México tienen como eje la evaluación; esta práctica invade la totalidad de las tareas académicas. En primer término es conveniente tener en cuenta que en México los programas de evaluación se han generalizado a partir de su desarrollo ligado al ámbito de la investigación. A fines de los setentas, los programas *indicativos del CONACYT* evaluaban diversos programas de posgrado desde la perspectiva de la formación que promovían para la investigación. Sin embargo, la conformación del Sistema Nacional de Investigadores, en 1984, constituye el punto de partida tanto para la implantación de un sistema *merit pay* como para la generalización de nuevas prácticas de evaluación ligadas a la productividad, las que finalmente se expresan en una retribución económica para quienes son “evaluados favorablemente” en estos sistemas y conforman un nuevo elemento de “prestigio académico”; nuestros entrevistados afirman: “ya no te preguntan cómo te llamas, sino qué nivel tienes”. (Díaz Barriga, 1998:37)

Para los años ochenta con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual se basa en los sistemas de evaluación académica de España y de Estados Unidos, sistemas que evalúan los méritos que se han obtenido.

“Posteriormente, ante la contracción de los salarios de los académicos universitarios, se generaron programas de pago diferenciado bajo algunos presupuestos centrales: promover la deshomologación de los salarios, retribuir mejor a aquellos que fuesen más productivos en su institución, establecer un mecanismo para deshomologar el salario. Por esta razón, se diseñó en la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1990) una estrategia para retribuir diferencialmente el trabajo académico, se crearon los “programas de estímulos al desempeño académico”, inicialmente pensados para ser otorgados en términos de uno a dos y medio salarios mínimos, a una proporción del 30% del personal. La implantación de estos programas obligó a las instituciones universitarias a definir los criterios y elaborar los reglamentos para regular su funcionamiento. En general, los presupuestos de valorar el trabajo académico a partir de productos propiciaron que los criterios para la evaluación de los investigadores que se habían adoptado en el SIN fuesen un referente en la conformación de los criterios para evaluar el trabajo de los universitarios. (Díaz Barriga, 1998:39)

Los resultados de estos programas se emplean para establecer múltiples discriminaciones en las tareas de investigación, docencia y divulgación del conocimiento.

Dos fenómenos surgen en relación con los criterios de evaluación desarrollados:

- a) una tendencia a considerar todas las tareas académicas (investigación, docencia y difusión) importantes y en este sentido exigir que todos los académicos muestren resultados en las tres tareas, lo cual afecta los procesos de trabajo de cada una de las comunidades académicas;
- b) por otra parte, en los hechos, se da preponderancia a los mecanismos para evaluar la investigación, ya que se tenía mayor claridad sobre ellos; de esta manera, se da mayor valor a libros, artículos y ponencias que a las actividades de docencia. (Díaz Barriga, 1998:40)

“A partir de 1990, la administración del sector educativo en México ha venido aplicando políticas de evaluación orientadas a regular y conducir las principales actividades de las instituciones. Los programas de evaluación se han aplicado tanto en el ámbito institucional como individual, y se han creado instancias específicas para poner en marcha dichas políticas de evaluación”. (Rueda y Landesmann, 2001:21)

Las recientes políticas de evaluación, convertidos en programas, responden a los requerimientos de los organismos internacionales y los nacionales, como una forma de obtener mayores recursos económicos, para las instituciones y para los académicos.

Esta nueva situación ha establecido nuevas formas o criterios poco claros para acceder a dichos recursos.

“Estos programas, en sentido estricto, no pueden ser considerados como formas de evaluación del trabajo académico, ya que no reúnen los requisitos formales de todo proceso evaluativo; sin embargo, tampoco se puede desconocer que en la práctica se han implantado como mecanismos muy poderosos de evaluación”. (Rueda y Landesmann, 2001:31)

Y por lo general, las instituciones y los académicos buscan, siguiendo los lineamientos, como obtenerlos y por tanto el trabajo académico se perfila para ello.

Los autores mencionan que:

“Es necesario el establecimiento de criterios académicos de evaluación diferenciados que consideren tanto las funciones institucionales, sus propósitos y recursos disponibles, así como los perfiles profesionales de los académicos y los puestos o cargos desempeñados.

“Parece impostergable el establecimiento de criterios cualitativos que permitan corroborar la coherencia de las actividades evaluadas con las funciones institucionales, así como contar con indicadores de su calidad académica y relevancia social.

“Se debe garantizar la participación de los académicos, tanto en la determinación de los criterios y mecanismos de evaluación como en su aplicación”. (Rueda y Landesmann, 2001:32)

Considero que esto pudiera complementarse con la participación de grupos colegiados y las autoridades de cada institución para participar de manera conjunta en la construcción de los criterios y acciones para evaluar de manera cualitativa, democrática y permanente, a fin de buscar el desarrollo de la institución en particular y a la educación en general. Es decir, se requiere desarrollar una cultura de evaluación basada en la deliberación argumentativa y democrática, prácticamente ausente en nuestras instituciones.

“En años más recientes se reconoce que la educación es un proceso sistémico, y por tanto, que es posible evaluar otros elementos que intervienen en ella. Así surge la evaluación de planes y

programas de estudio que más tarde se ampliaría la evaluación curricular, lo cual significó, esencialmente, que los contenidos de los programas (que algún iniciado había determinado como los idóneos), podían ser cuestionados.

“(…) En las últimas décadas se han enfatizado muchas otras evaluaciones: la de los docentes, la institucional, la de centros educativos, etc. Por su parte, la evaluación de la docencia en educación superior cuenta su historia en sólo unas décadas, y a pesar de ser reciente, ésta ha evolucionado rápidamente. Podemos decir que aún sufre un parto prolongado, al quererse diferenciar de los otros tipos de evaluaciones y buscar un reconocimiento para no ser tratada como un simple componente, sino como el camino que nos lleva a conocer mucho de lo que sucede en el aula y a comprender por qué sucede.

Reconocer a la evaluación de la docencia como objeto de estudio, es generarle un espacio de análisis y reflexión en el campo de la educación. (Loredo, 2000: ix-x)

Debido a la función que ha venido cumpliendo la evaluación docente en las instituciones de educación superior, con una connotación de administración y control, es considerada por los propios maestros, como ineficaz y poco satisfactoria. Se ponen en tela de juicio muchos aspectos, que van desde el diseño del instrumento, y en particular, la validez y la confiabilidad de los reactivos utilizados y la representatividad de lo que quiere evaluar, hasta el uso que se hace de los resultados pasando por la forma en que se aplica, e incluso, dudando de quien lo aplica.

Si la evaluación docente se entiende como una actividad de investigación, los resultados y los hallazgos que se vayan encontrando, serán un elemento coadyuvante al desarrollo profesional del docente, estos resultados servirán para guiar y mejorar la enseñanza, y como consecuencia, reforzarán la calidad del currículo. (Loredo, 2000: x)

El medio más empleado para realizar la evaluación docente ha sido, por tradición, el cuestionario de opinión aplicado a los alumnos...Ello no significa, de ninguna manera, que se considere a dichas encuestas como el único medio para obtener información, por el contrario, pensamos que el proceso de evaluación debe ser integral, de tal suerte que deberá incorporar otros medios e informantes, como son: la autoevaluación, la opinión de coordinadores o jefes de departamento, así como la observación de pares, conjunto entre evaluadores y docentes para ir desarrollando propuestas de mejora al proceso de enseñanza-aprendizaje.

No basta realizar acciones concretas en cuanto al proceso de selección de maestros de nuevo ingreso para mejorar el profesorado, ya que la experiencia ha demostrado ampliamente que un buen profesionista no necesariamente es un buen docente.

Por lo general, los maestros estudiaron la profesión a la cual se dedican, y su práctica profesional consolidó los conocimientos que tiene de su disciplina; pero son raros los casos que, además, hayan estudiado educación o cuenten con bases pedagógicas para el ejercicio de su función docente cotidiana. La mayoría procura replicar los métodos de los profesores, que a su juicio, fueron los mejores de su carrera o más les ayudaron. Esto puede justificar el por qué, a pesar de realizar una “buena selección” -basándose en el curriculum- de un profesor, los resultados no siempre son buenos e, incluso, puedan ser pobres o negativos. (Vargas, 2000:116)

Resulta pues, crucial, la atención que se preste a la **mejora continua** de los profesores de honorarios y de planta que permanecen en la institución. Siempre será necesario

buscar y conseguir buenos profesores, para remplazar a los que dejan a la universidad por uno u otro motivo, pero también es imprescindible lograr que los que permanecen en la institución sean cada vez mejores.

Para poder ayudar a mejorar la función profesional de un maestro, es necesario realizar-inicialmente- una **evaluación de su desempeño docente, bajo cualquier instrumento que se diseñe entre pares y entre alumnos y maestros**, es decir, saber “qué resultados está teniendo como maestro, qué tanto aprenden sus alumnos, qué tanto les exige, qué tan claramente le explica, cuál es la relación que guarda con el grupo, qué dificultades tiene, cuáles son sus carencias o deficiencias, cuáles son las ventajas y cualidades que puede aprovechar más, etc”. (Vargas, 2000:116-117)

Zabalza (1990) explica que el tipo de evaluación de profesores que se realiza no depende tanto del instrumento que se utilice, sino del fin para el cual se realice. Destaca que tradicionalmente existen dos tipos de evaluaciones de profesores, propuestos anteriormente por Scriven (1967): una **evaluación sumativa**, destinada al control de logros o resultados, y una **evaluación formativa**, orientada al perfeccionamiento y mejora continua del profesor. Es éste el objetivo primordial que se persigue al evaluar a un profesor, tomando por descontado que mejorar la calidad académica del profesorado hará mejorar la calidad académica de la institución en general. (Vargas, 2000:120)

Cualquiera que sea el modelo que se asuma, toda evaluación de profesores parte de una medición.

Los señalamientos para mejorar la calidad de la educación están asociados ala mejoramiento de la calidad de la enseñanza, y con ello se reitera la urgencia de atender la formación y actualización del docente a través de las prácticas de evaluación. (Ganem, 2000:151)

Así se han derivado políticas que consideran la mejora de los docentes como:

- Elevar el nivel de la formación inicial del docente.
- Promover la certificación para los docentes,
- Contratación y destino de los docentes.
- Formación en el empleo.
- Mejorar las condiciones de trabajo.
- Mejorar la remuneración de los docentes.

La deficiente formación de los profesores, producto de un inadecuado currículum académico, el escaso reconocimiento social y económico de la tarea docente, el paso simplista del docente de su formación a su profesión, a la escasa actualización del docente en ejercicio, la falta de herramientas metodológicas con las que cuenta para sistematizar su experiencia dentro del aula, su actitud espontánea de repetir o reproducir acríticamente los contenidos y la formas que se han estudiado, la falta de participación de los docentes en decisiones de conformación del currículum, son algunos de los problemas que se han encontrado alrededor del trabajo del profesor.

Las universidades públicas de México, con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública, se han incorporado al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, 1996) que busca “Mejorar sustancialmente la formación, dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) como un medio para elevar la calidad de la educación superior y lograr que las IES “alcancen las condiciones que le permitan a los cuerpos académicos ampliar eficazmente sus funciones”. Hoy en día, el profesor ha sido colocado en el eje central de la organización escolar, en el cumplimiento de sus funciones sustantivas y adjetivas y en el desarrollo armónico de sus dependencias, este papel preponderante del profesorado ha llevado a las autoridades educativas a tomar como responsabilidad propia del conocimiento claro de las competencias docentes, a fin de sustentar plenamente las decisiones que coadyuven en una calidad optima de la enseñanza. (Vera, 2000:216)

Es en este marco en el que han surgido una serie de interrogantes directamente relacionadas con la evaluación de la docencia, como son:

- ¿Qué dimensiones del desempeño académico deben evaluarse para saber los avances del PROMEP?
- ¿Qué indicadores se deben considerar para conocer si el docente ha mejorado su dedicación?

Aspecto que habrá de relacionarse con lo que realiza la UPN, la que se hará en el capítulo IV.

CAPÍTULO 3
POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO
PROFESIONAL DE LAS IES EN MÉXICO

3.1 UNA CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ACADÉMICOS EN LAS IES.

América Latina se ve envuelta en una crisis en los sistemas educativos, a causa de la masificación de la población estudiantil, otra es, la tendencia de modernizar a la educación, impuesta por los organismos internacionales, a los países en vías de desarrollo. Además de las condiciones de cada país para afrontar dicha crisis. Un ejemplo de ello es lo que proponen, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Americanos (OEA) para los años setenta, proponen diferentes proyectos multinacionales de Tecnología Educativa con el propósito de imponer su visión de la realidad y América Latina fue un lugar estratégico para llevar a cabo esta acción, como una forma de ofrecer alternativas, para resolver la crisis de los sistemas educativos, con sedes en Latinoamérica. La tecnología educativa, de la que se hace mención, es entendida como una forma de preparar a los docentes a través de técnicas y la organización de la enseñanza y no como una forma de reflexión y solución de las problemáticas educativas.

Con la masificación de la educación, en particular la educación media superior y superior, surgieron nuevos retos, nuevas necesidades sociales, por lo que habría que crear y desarrollar una infraestructura educativa más amplia y formar nuevos cuadros académicos que atendieran a los alumnos que recién se incorporaban a estos programas educativos. Ante esta situación, habría que preparar a quienes se incorporaban recientemente a la profesión docente y que en varios casos eran alumnos de los últimos semestres de sus respectivas Licenciaturas, que con en el mayor entusiasmo, y con escasos elementos para el desarrollo profesional de su práctica educativa, se incorporaron rápida e improvisadamente a su labor.

Los profesores son los encargados de desarrollar e implantar los planes de estudio, de cuidar los métodos de enseñanza y de incorporar en el proceso educativo los conocimientos teóricos y prácticos de mayor relevancia. Por tal motivo, se hace importante la creación de programas tendientes a su formación. Los procesos de formación de los académicos, para los años setenta, en nuestro país, responden a la necesidad de reformar y modernizar a la educación, dada la incorporación masiva de estudiantes a los niveles superiores de la educación.

Además, de la preparación de profesores y de una infraestructura educativa, se requería un mayor presupuesto y reformar el sistema educativo en su conjunto, con una mayor participación de estudiantes, maestros y de profesionales de la educación, para atender a los nuevos desafíos educativos.

México no escapa a esta influencia a los requerimientos institucionales y lo hace a través de la creación del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1969.

Díaz Barriga ubica tres momentos y tres tendencias de la formación de profesores, para los años setenta. Los momentos se concretan en: cursos aislados, programas de especialización y posgrados en educación².

El primer momento lo podemos ubicar en 1972, en donde la ANUIES pone en práctica el Programa Nacional de Formación de Profesores, el cual se caracterizó por impartir cursos de didáctica general.

El Centro de Didáctica, (1974) impartió el curso de didáctica general y permitió la participación y la discusión de los cuerpos académicos participantes de estas acciones, lo que llevó a iniciar la construcción de una cultura pedagógica e intentar conceptualizar a la didáctica distinta. Dicho curso partía de la propia experiencia de la actividad docente.

“Un segundo momento lo protagoniza inicialmente el Centro de Didáctica (y posteriormente es retomado por la ANUIES y por la Comisión de Nuevos Métodos) se reemplazaron los cursos aislados por programas de carácter integral, a los que se denominó especialización en docencia”³. (Díaz, 1988: 34)

El programa de especialización en la docencia tenía como finalidad el de proporcionar al docente, elementos para entender a la docencia en su conjunto.

“Una tercera etapa, que de manera incipiente inicia hacia 1975 y a finales de la década se encuentra en plena expansión; es la creación de programas de posgrado, como programas de formación de profesores. Estos posgrados, en forma genérica, llevan el nombre de maestrías en educación.” (Díaz, 1988: 35)

Los posgrados intentan dar coherencia, darle una forma integral y una actitud credencialista al trabajo docente. Sin embargo, no forman para la investigación educativa, tampoco tienen una formación intelectual, no cuentan con una cultura mínima educativa, o rasgos formativos tendientes a una cultura pedagógica mucho más completa, que permita el análisis para a la construcción de nuevas formas del trabajo educativo.⁴

En cuanto a las tendencias arriba señaladas se vinculan con las tendencias que se desprenden de ellos y que cuentan con ciertas particularidades, podemos mencionar lo siguiente:

La primera, se caracteriza por la incorporación de la tecnología educativa, aunque fue la que predominó, se nutrió de otras estrategias provenientes de países avanzados,

² Cabe señalar que Pasillas y Serrano elaboran una tipología de los procesos de formación para esta década y son las siguientes categorías: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, relación de la docencia, y la formación intelectual del docente como una forma de marcar las tendencias de cada etapa que Patricia Ducoing retoma del trabajo “La formación docente: categorías y temas de análisis” de Pasillas y Serrano, (1992) en *Pedagogía 1* (8), Universidad Pedagógica Nacional, pp. 42-53.

³ Cabe recordar que para 1977 se fusionan la Comisión de Nuevos Métodos y el Centro de Didáctica y se crea el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

⁴ Cada uno de los momentos y tendencias requieren de un estudio más profundo a fin de darles más importancia, por ser la base de los cambios a los procesos de formación.

como fueron las dinámicas grupales, el enciclopedismo, la científicidad de las asignaturas de ciencias sociales bajo esquemas de las ciencias exactas.

“Esta tendencia se inserta en el desarrollo de un cierto tipo pensamiento positivista que por mucho tiempo se fue fincando en las diversas ciencias sociales en México que al principio de los setenta coincidía con el notorio impulso que tendría el empirismo-particularmente de corte conductual- en las escuelas y las facultades universitarias” (Díaz, Barriga, 1988:38).

La formación docente se plantea como un cambio metodológico, es decir, en la capacitación de un saber técnico. Punto fundamental para renovar esta forma de pensamiento educativo en los siguientes años.

La segunda tendencia desarrollada sobre todo en países de América del Sur, a partir de los principios de la Teología de la Liberación y la Pedagogía del oprimido, consistió en la búsqueda de alternativas pedagógicas que llegaron a coincidir con los programas de especialización en la docencia, a esta tendencia se le ubica como la Profesionalización de la docencia. A finales de esta década, a ésta, se le empieza a ver como objeto de estudio, se busca su reflexión y se reclama la participación de grupos amplios para su elaboración.

Se podrían distinguir, dentro de la propuesta de profesionalización de la docencia, tres niveles, que más adelante se transformarían en corrientes de opinión dentro de los estudios sobre ella:

- ampliación de la formación disciplinaria, postura que incluye la necesidad de priorizar, por encima de la reflexión de la docencia, la urgencia por manejar la disciplina;
- b) generación de una propuesta denominada didáctica crítica que partiera de revisar primero, críticamente lo que se hace en el aula y posteriormente atender lo que de ella se derive, además, como objetivo central la enseñanza de la disciplina, pero como un reto profesional más, en el que incluso, los mecanismos de evaluación y desarrollo curricular sean bajo perspectivas más amplias y;
- c) análisis de la práctica docente como responsabilidad de todas las instituciones, requisito fundamental para incorporarse al mercado de trabajo en el ejercicio docente.

Las propuestas fueron tan diversas como dispersas y en ocasiones, hasta contradictorias, que pocos programas lograron coherencia interna y muchos de ellos, se caracterizaron por tener un enfoque marxista, epistemología genética y psicoanálisis, entre otras formas de análisis. Esta tendencia también se caracterizó por la reflexión y la búsqueda de propuestas de la práctica educativa de manera cualitativa y con un carácter nacional, para ello era necesario realizarlo por escrito.

Sin embargo, no logró contrarrestar al enfoque de la tecnología educativa, por lo que hubo de coexistir con ella y algunas otras formas en la práctica. La ausencia de otros enfoques que permitieran la construcción de propuestas, era el reflejo de la formación de los docentes de ese momento, simplemente, no habían otros, los esfuerzos por profesionalizar a la docencia en esos niveles se dieron de manera individual y escaso apoyo institucional. En ese entonces se planteaba incorporar en los programas de

formación, elementos teóricos y prácticos, conceptualizar a la formación, de manera que permitieran analizar los procesos educativos y para poder construir nuevas formas de enseñanza, como parte de un proceso más amplio.

La tercera tendencia busca que el formador y el docente atiendan a un grupo con la finalidad de conocer las características particulares de la disciplina de los docentes analizadas con métodos etnográficos. Estos programas fueron más selectivos, con grupos más reducidos y se desarrollan a finales de los setenta. Otra característica de esta época, fue la de incorporar a la investigación educativa, como parte de los programas de formación de profesores a nivel posgrado. Lo que llevó a que el profesor, debería de tener conocimientos y habilidades como docente e investigador, tendiente a preparar sujetos activos y participativos, a fin de tener los elementos necesarios para innovar su práctica, es decir, formar sujetos que contribuyeran al cambio de la educación. Sin embargo, no siempre se consideraron las circunstancias de tiempo, espacio físico, ni la formación previa para ello.

Lo que implicó el crear algunos programas de maestrías, sin un rigor teórico metodológico, como una política educativa de elevar el grado académico, derivada de un proyecto institucional, tendiente a eficientar la enseñanza, desvinculados de los problemas educativos. Sin embargo, hubo otros programas que sí permitieron la reflexión sobre la situación universitaria y de la educación en general.

Cabe señalar que las tendencias conformaron grupos de trabajo académico no exentos de una posición política e ideológica por encima de la académica, que hacían tensas las relaciones en los centros de educación superior y la elaboración de programas de posgrado, dificultando la consolidación del trabajo académico. Pero que sin duda permitió la reflexión y puesta en práctica, de formas distintas de trabajo y al avance del pensamiento pedagógico en nuestro país.

Para 1969 la UNAM creó dos organismos que son: el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, que para 1977 se funden para crear el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) y que van hacer la base de los procesos de formación más importantes del momento, desde su creación hasta mediados de los años ochenta.

Al Centro de Didáctica, se le responsabiliza del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES y la UNAM le encarga la fase de arranque del Colegio de Ciencias y Humanidades. Estas responsabilidades son establecidas con el ánimo de contar con una visión crítica y presentar una propuesta innovadora en Educación Media Superior y Superior.

En este periodo se elaboran documentos base, de apoyo a los programas de formación como son: El Manual de didáctica de las ciencias histórico sociales (1972), Notas para un modelo de docencia (1974), Propuesta para la especialización de docencia (1974).

Es importante señalar que hubo una evaluación constante que permitió que evolucionara éste proceso, en la búsqueda de mejores propuestas de formación.

Durante esta fase de evolución en la formación, se tuvo la posibilidad de tener acercamientos teóricos de diferentes disciplinas sociales ante un objeto de estudio tan complejo, la docencia.

Bravo considera que “El mérito de la formación docente radica en que fue y es un motor para despertar y modificar en la educación superior el debate sobre la educativo y además posibilita espacios y reflexiones para la investigación educativa” (Bravo, 1991:22).

Para los años ochenta, las crisis económicas que vivía nuestro país en los últimos años del gobierno de López Portillo y durante el gobierno de Miguel de la Madrid por la nacionalización de la banca, el aumento de la deuda externa, la fuga de capitales, la política de austeridad, el descontento de los banqueros, entre otros problemas económicos, políticos y sociales que vivía el país, afectó al sistema educativo reduciendo el presupuesto y por ende la calidad educativa, se redujeron los recursos para los programas de formación, entre otros. Esto impactó negativamente la relación entre la formación de profesionales y las demandas del desarrollo económico y social. Las posibilidades de ascenso empezarían a verse estancadas.

La educación superior en la década de los ochenta inicia un proceso de transformación de sus funciones y distanciándose de su perfil tradicional, para replantearse nuevas perspectivas de análisis ante una realidad distinta.

Como menciona Axel Didriksson, la educación superior tiene un carácter reproductor de “los requerimientos de la fuerza de trabajo técnica y profesional que requiere el capital, y como un canal de movilidad social desde las perspectivas de la clase media, ocultó las contradicciones que se generaban y negó el elemento crítico e impugnador de la educación”. (Didriksson, 1991:124). Elemento fundamental para el proyecto de modernización.

En cuanto a los procesos de formación en la educación superior, se considera que están encaminados a elevar la calidad del servicio educativo, mediante la planeación, tanto a mediano, como a largo plazo. Es decir, el hacer una prospectiva de la educación, que es una de las características de esta década.

De acuerdo con Axel Didriksson la prospectiva educativa se entiende como “un ejercicio de metodología crítica que tiene como objetivo el análisis de las posibilidades y alternativas para el cambio institucional del fenómeno educativo” (Didriksson, 1991:128) Y de esta manera tener una visión a futuro de lo que sería la educación, creando para ello las condiciones económicas, políticas, sociales y por supuesto educativas.

Después de caracterizar a los procesos de formación, como parte de su desarrollo profesional de los académicos de las IES, se puede observar que hasta el momento, no se han podido resolver los problemas educativos y en particular las políticas para fortalecer el desarrollo profesional a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación general y de manera particular a los académicos responsables de las

funciones sustantivas de toda Institución de educación superior. Sin dejar de reconocer los avances que hasta hoy se han realizado en este campo.

Cabe señalar que además de lo mencionado, habrá de estar acompañado de las condiciones técnicas, materiales y laborales para el desarrollo de las mismas, entre otros elementos.

3.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL.

Los procesos del desarrollo profesional que los académicos de las IES han realizado, en las últimas décadas, han intentado responder a las necesidades e intereses nacionales e internacionales de sus proyectos económicos, políticos y sociales. Por lo que las políticas educativas han estado encaminadas a satisfacer esas demandas y no siempre preocupados por mejorar la calidad

Es necesario conocer las políticas educativas, las condiciones, el ambiente de trabajo y las características o perfil de los académicos, lo que permitirá tener una idea más completa de cómo han ido evolucionando dichos procesos, que hacen aún más complejo su estudio y en una constante evaluación de su actividad académica.

La calidad de los procesos educativos depende en gran medida de las cualidades y capacidades del personal académico y de su nivel de desarrollo profesional para llevar a cabo, de una mejor manera, la función social que ha de realizar. Y no de menor importancia de los contextos internos y externos en que se desarrollan.

Por lo que se hace necesario analizar y reflexionar cómo han sido los procesos que se han realizado para mejorar la calidad de los académicos en los últimos años, y que nos permita entender el porqué de la situación actual de los procesos de desarrollo profesional de los académicos.

Cabe señalar que la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) que reúne a los titulares de las instituciones asociadas ha jugado un papel fundamental para la realización y coordinación de las acciones educativas en educación superior del país, como una aportación al gobierno federal. Las propuestas que la Asociación realiza al gobierno federal, han servido de base para la elaboración de las políticas educativas en educación superior.

La Asamblea General es el órgano de gobierno de la ANUIES en donde los titulares de las instituciones que la conforman proponen y toman los acuerdos para el desarrollo de la educación superior en nuestro país.

En este apartado intentaré realizar una breve descripción de los procesos de formación, como parte de las políticas educativas que la ANUIES en coordinación con organismos gubernamentales y grupos de trabajo académico han realizado para mejorar la calidad de los académicos de las IES, a través de diferentes programas creados para ello, en los últimos años, como son:

- Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP), (1972)
- Programa de Formación y Actualización de Profesores (PRONAES, 1984)
- Programa Nacional de Formación de Personal Académico (PROIDES, 1986)
- Programa (indicativo) para la Consolidación y Desarrollo de la Educación Superior, 1990.
- Programa de Estímulos al Desempeño Académico (1990-1997)
- Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA, 1994-1997)
- Programa de Mejora del Profesorado de las IES (PROMEP 1996-2000)

Dada la importancia de los dos últimos programas (SUPERA Y PROMEP) se trataran en los siguientes apartados, con una mayor profundidad.

Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP), 1972.

En la Asamblea Extraordinaria de la ANUIES, realizada en 1971, se acordó la creación del Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP), con el propósito de integrar y mejorar al personal docente de las IES. Teniendo, para los siguientes años, las siguientes tareas: formación de nuevos profesores, mejoramiento del profesorado actual y la instrumentación para la docencia y preparación de materiales y publicaciones. Es importante señalar que el Programa contó con el apoyo económico del Gobierno Federal, lo que permitió que tuviera una mayor y mejor cobertura.

Este Programa, se caracterizó por el apoyo a los estudios de especialización, maestría y doctorado; realización de cursos y programas en tecnología educativa; creación de centros regionales de formación de profesores; asesoría y financiamiento a programas institucionales e interinstitucionales de formación de profesores y elaboración de materiales y equipo auxiliar para la enseñanza. En el campo editorial se realizaron textos de la serie *Temas Básicos*, con un tiraje de 50 mil ejemplares; 20 mil *Manuales de Didáctica* y más de 5 mil de la serie *Metodología de la Enseñanza Superior*.

Santoyo considera que “La formación de profesores en esta década, se intensificó básicamente debido al crecimiento cuantitativo de la matrícula en educación superior y a la contratación masiva de personal sin la necesaria experiencia docente. En este programa de formación predominó una visión instrumentalista centrada en la capacitación para el ejercicio de la docencia a través del manejo de técnicas instruccionales”. (Santoyo, 1996:62)

Programa de Formación y Actualización de Profesores (PRONAES), 1984.

En 1983 la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (COMPES) elaboró el Programa de Formación y Actualización de Profesores (PRONAES, 1984). De este se crea dos subprogramas: el subprograma denominado “Formación y Actualización de Profesores para las Instituciones de Educación

Superior”, teniendo como objetivos: elevar la calidad de la educación superior mediante una formación y actualización de los profesores, propiciando entre ellos la realización de estudios de posgrado y el de elevar el nivel de posgrado en las IES.

En este programa, como en el de 1972, se volvió a plantear la necesidad de crear centros regionales de tecnología educativa. Sin embargo, no se pudo llevar a cabo por falta de personal calificado. Por tal motivo se impartieron cuatro programas regionales a fin de formar personal académico especializado en tareas de formación de profesores, que actuarían como multiplicadores.

También se realizó un “Programa de Formación y Actualización en Investigación Educativa, con el propósito de contribuir a la actualización y formación de personal académico, vinculado al estudio de problemas universitarios y de desarrollo institucional de las universidades públicas de los estados”. (Santoyo, 1996:65)

Programa Nacional de Formación de Personal Académico (PROIDES), 1986.

Este Programa se planteó como objetivo fundamental el de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Para ello se realizaron varios proyectos nacionales tendientes a superar los problemas de la docencia y de la formación de personal. En la función de docencia, menciona Santoyo que:

“se planteó un proyecto para la realización de estudios tendientes a mejorar los criterios y los procedimientos de las IES en materia de admisión y acreditación; en cuanto a la eficiencia terminal se realizó un estudio para investigar las trayectorias escolares en educación superior y formular propuestas para reducir el rezago, la deserción, la reprobación, incrementar la titulación y mejorar los índices de eficiencia Terminal”. (Santoyo, 1996:66)

Programas (indicativos) para la Consolidación y Desarrollo de la Educación Superior, 1990.

Santoyo menciona que:

“En el marco de la Consulta Nacional sobre la Modernización de la Educación Superior, convocada por el Gobierno Federal, la Asamblea General de la ANUIES aprobó en abril de 1989 el documento “Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior”, en el cual se reitera la finalidad de elevar la calidad de la Educación Superior, y se concede gran importancia al aspecto de Revisión de Contenidos e Impulso a Nuevos Métodos de Enseñanza-Aprendizaje”. (Santoyo, 1996:73)

De la Consulta Nacional se recuperaron las siguientes propuestas: “la necesidad de una evaluación permanente de los planes de estudio; al establecimiento de perfiles profesionales comunes; al rescate de las innovaciones educativas; la vinculación docencia-investigación; al fomento a la investigación educativa para apoyar la función docente; a la necesidad de fortalecer el bachillerato; y al establecimiento de un examen nacional para este nivel educativo, entre otros aspectos importantes”. (Santoyo, 1996:74)

Como resultado de la consulta se crearon 7 programas para mejorar las funciones de educación superior, en particular al que se refieren al apoyo del desarrollo profesional y son: el Programa Nacional de Superación Académica y Formación de Personal Académico y Mejoramiento, creado en 1990. Este programa pretendió fomentar la formación para la función docente.

Prioridades y Compromisos para la educación superior en México (1991-1994)

“A propuesta del Consejo Nacional de la ANUIES el 11 de abril de 1991, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) aprobó y difundió el documento “Prioridades y Compromisos de la Educación Superior en México” en el que se señalaron las líneas prioritarias que habrían de seguir las IES para recibir apoyos económicos adicionales por parte del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), para que se presentaran proyectos de superación académica por las propias IES”. (Santoyo, 1996:74)

Con el propósito de identificar las problemáticas de la educación superior se realizaron diagnósticos nacionales, con base a los diagnósticos realizados se pusieron en práctica acciones a fin de atender y apoyar los problemas detectados. Entre los que se encuentran: la función docente, la formación de profesores, revisión y readecuación de la oferta educativa, adecuación de la infraestructura académica. Problemáticas que fueron anotadas en el documento anteriormente mencionado

Programa de Estímulos al Desempeño Académico (1990-1997)

En 1989 la Asamblea General de la ANUIES aprobó el Programa de Distinciones y Reconocimientos para los Profesores de Educación Superior, antecedente del Programa de la Carrera Docente.

“En febrero de 1990, el Ejecutivo Federal anunció, durante la XXII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, un apoyo especial para iniciar un programa de estímulos denominado “Becas al Desempeño Académico”, antecedente del programa “Carrera docente del personal académico”. (Santoyo, 1996:84)

“El programa planteó como objetivo fundamental revalorar y estimular el desarrollo de la carrera docente, a fin de acrecentar tanto la permanencia como la dedicación y calidad de los académicos en el desempeño de sus actividades”. (Santoyo, 1996:85)

Esto se hace de manera diferenciada y en dos sentidos. Uno de ellos es el valorar su desempeño en la docencia e investigación y todo lo referente a su práctica educativa, el otro, el de su participación en actividades para su formación y actualización.

Santoyo afirma que:

La creación del Programa de la Carrera Docente y su puesta en operación permitió al Gobierno Federal disminuir las presiones sobre aumentos salariales sin afectar las políticas económicas de restricción salarial. También permitió, por la vía de los hechos, poner en práctica una política de deshomologación en materia de remuneraciones sin alterar el rubro de los salarios y, por último, permitió proyectar una imagen de comprensión y de justicia hacia el sector académico. (Santoyo, 1996:86-87)

El Programa ha sido en los hechos una forma de remediar los bajos salarios. Además de crear desviaciones de las funciones académicas que realizan, llegando incluso a la simulación y al individualismo, con el propósito de tener una mejor valoración de su

actividad académica y poder ingresar al programa, sin importar la calidad con que desarrolle su profesión académica. El programa sigue vigente en las IES.

El gobierno *salinista* llevo a cabo una serie de modificaciones sustantivas en el periodo (1988-1990) que regulaban la relación con las universidades. Las cuales se caracterizaron por atender a la **evaluación y a la calidad**.

Para llevar acabo las modificaciones, se instrumentó una política basada en la evaluación y se formó la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) encargada de crear las estrategias para el desarrollo de las acciones, basándose en las aportaciones de la ANUIES y la SEP, después de amplias discusiones y negociaciones. Es por ello que se le domina como **Estado evaluador**, mencionado en el apartado anterior.

Acosta afirma que es:

“A través de una serie de comisiones nacionales, se crearon instancias mixtas como la Comisión Nacional de Evaluación o la Comisión Nacional de Financiamiento en 1989, que eran presididas por el propio secretario de Educación Pública. Estas comisiones fueron las encargadas de promover y finalmente realizar diversos ejercicios de evaluación y autoevaluación de las instituciones, que legitimaron en los hechos la adopción de diversas fórmulas de asignación de recursos basados fundamentalmente en los desempeños institucionales. Ello dio por resultado la creación del FOMES (1990) y de programas como SUPERA (1993), que, al lado de viejos programas como el SIN, se constituyeron como instrumentos de política federal orientados a inducir, más que a provocar directamente, cambios en la manera de operar de las instituciones educativas del sector público. (Acosta, 2000: 63-64)

Ante estas nuevas circunstancias se desdibuja el rostro benevolente y negligente que el papel del Estado tenía. La relación Estado-universidad adquiere un cambio jerárquico, condición que para el gobierno federal le favoreció para incorporar reformas en las universidades públicas, especialmente en el financiamiento.

Acosta considera que

“Este periodo se caracterizó por consolidar algunas políticas del ciclo anterior (estímulos a la diferenciación, evaluación institucional, recursos extraordinarios, impulso a los posgrados), y por tratar de introducir una nueva generación de reformas a los sistemas y a las instituciones (examen de calidad profesional y acreditación). Sin embargo, también han emergido temas críticos como la búsqueda de criterios estables de asignación de los recursos federales ordinarios y extraordinarios a las universidades o la reforma del marco jurídico-normativo de la educación superior. (Acosta, 2000: 66)

Al inicio del gobierno de Zedillo el contexto político y económico-financiero se encuentra en crisis (1994-1995). Por lo que, los recursos financieros federales destinados a los programas extraordinarios y los subsidios de las universidades públicas se vieron estancados. Sin embargo, los diversos programas como el FOMES, el SNI, el SUPERA, y el PROMEP, les permito salir adelante y consolidar el proceso de diferenciación de las instituciones y de los individuos como parte de las acciones gubernamentales.

Un elemento más que caracterizó al periodo fue el proceso de reformas para reestructurar a las universidades públicas, impulsado por ellas mismas.

Al respecto, Acosta considera que:

“Por otro lado, se continuó con una política de diferenciación del sistema de educación superior a través de la creación de, hasta el momento, 24 universidades tecnológicas en lo que va de la actual administración, y se creó en 1995, la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas. Esta diferenciación va acompañada de un incremento continuado de los establecimientos privados del sistema, cuya participación en la absorción de la matrícula total nacional alcanza ya poco más de una cuarta parte”. (Acosta, 2000: 66)

Esto se debió al incremento de la matrícula entre 1994 y 1997 del sistema de educación superior el cual se incremento en un 9%, a una tasa promedio anual de casi el 3%, aunque no se compara a las décadas de los sesenta y setenta. El cual va acompañado un crecimiento sostenido del personal docente. En incremento es de 123 mil profesores en 1994 a casi 143 mil en 1997. lo que llevo a la creación del Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Educación Superior (PROMEP), en el Programa se establecen criterios y apoyo a los profesores de educación superior de acuerdo a ciertos perfiles que permitan con ello el mejoramiento de los profesores, principalmente en la obtención de grados.

Considero que la participación de la ANUIES en la definición de políticas para la educación superior en este periodo fue importante, aunque cabe mencionar que fue más de carácter político y cuantitativo que de un análisis profundo de las problemáticas que tiene el sistema de educación superior en su conjunto, que permita la creación de propuestas viables y de manera cualitativa

3.2.1 Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA)

La ANUIES elaboró en 1994, el Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA) con el propósito de elevar la formación del personal académico de las IES. A él corresponde, entre otras funciones: diseñar, financiar y apoyar actividades en este campo. Las estrategias para ponerlo en práctica son a través del otorgamiento de becas, apoyos a programas de posgrado y apoyos a programas diversos de financiamiento e instalación de mobiliario y equipo de cómputo.

El Programa SUPERA tiene como tarea profesionalizar el trabajo docente y de investigación a través de fomentar en los profesores la incorporación al estudio de especialidades, maestrías y doctorados, así como la actualización en el campo disciplinario y pedagógico. Sin embargo, no siempre la información sobre esta prestación ha estado al alcance de los académicos en tiempo y forma lo que hacia que sólo algunos de ellos se beneficiaran de este programa.

La deshomologación se ve reflejada en el mercado académico en forma desigual, debido a que las instituciones tendrán que ofrecer mayores remuneraciones y mejores condiciones de trabajo con presupuestos desiguales, a fin de mantener, promover y obtener de los académicos de un mayor nivel de estudio y mayor profesionalización.

El antecedente de este programa es el documento “Prioridades y Compromisos para la Educación Superior en México (1991-1994)”, suscrito por el CONPES, en donde se

señala, como uno de los programas interinstitucionales de alcance nacional al “Programa de Formación de Personal Académico”.

En 1991, en su XXIV Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES aprueba el documento de propuesta: “Lineamientos Generales del Programa Nacional de Formación del Personal Académico” en el que se fundamenta, se precisan los objetivos, metas y características del Programa.

En abril de 1993, en la XXV Reunión de la ANUIES, se aprobó el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA). En julio de 1994, se dio a conocer el Programa ante el Secretario de Educación Pública.

El programa pretende incrementar el nivel de calidad de las IES con el fin de resolver el grave problema de la formación y actualización del personal académico del Sistema de Educación Superior. “El Programa se concibe como un factor fundamental para fortalecer la capacidad académica, cultural, científica, humanística y tecnológica de las IES”. (Santoyo, 1996:90)

SUPERA tiene como propósito fomentar y coordinar diversas acciones y programas de carácter institucional e interinstitucional.

“En su planteamiento inicial pretende actualizar al personal de asignatura en sus respectivos campos disciplinarios, a través de la organización de especializaciones, diplomados y cursos para lo cual será necesario definir estrategias específicas de formación del personal académico, conforme a las características propias de las diversas áreas del conocimiento.

“Se trata de atender al personal académico actualmente en ejercicio en las IES (investigadores y profesores, de carrera y de asignatura; de bachillerato, licenciatura y posgrado) así como de prever las necesidades de nuevo personal y las condiciones para su incorporación. (Santoyo, 1996:91)

Santoyo menciona los objetivos del programa y son los siguientes:

1. Incrementar significativamente, en un horizonte de seis años, la proporción de académicos de carrera, con especialidades, maestrías y doctorados en las instituciones afiliadas a la ANUIES, y actualizar al personal académico en sus respectivos campos disciplinarios y en metodología educativa.
2. Propiciar que los programas institucionales, estatales o regionales de formación de personal académico de corto y mediano plazo, a los que sirva de apoyo SUPERA, se centre en el desarrollo cualitativo de las IES y del sistema de educación superior.
3. Coadyuvar a reorientar, consolidar y crear programas convencionales y no convencionales de formación de académicos con una estrategia que equilibre su desarrollo de acuerdo con las necesidades de las IES, de las entidades federativas, de las regiones y del país.

Para poner en práctica el Programa, se establecieron diversos lineamientos, criterios y condiciones a fin de que las IES pudieran aprovechar los beneficios del mismo

Algunos de los lineamientos son:

- redefinir una política de desarrollo y superación del personal académico, en concordancia con el plan de desarrollo institucional

- concebir la formación y actualización del personal académico, como eje central de la carrera académica, como un derecho y una obligación de este personal
- disponer de un diagnóstico preciso de su planta académica, que permita precisar necesidades de formación
- evaluar lo que ha realizado la institución en los últimos años
- contar con un escenario prospectivo de la planta académica, prever a mediano plazo que la planta académica de carrera de tiempo completo esté integrada sólo por personal con doctorado y maestrías
- procurar que los estudios de posgrado se hagan, preferentemente, en instituciones distintas a las de adscripción del personal académico
- apoyar la titulación del personal académico con asesores de alto nivel, para elaborar las tesis respectivas, los profesores podrán acudir a los miembros del Sistema Nacional de Investigadores.

En el Programa también se anotan los procedimientos y los requerimientos con los que tenían que cumplir las instituciones y el personal académico, para la obtención de las becas y los apoyos que ofrecía SUPERA.

Pese a los vaivenes económicos en el país, en este periodo, el Programa aumento el número de becas a 1442, 255 suplencias y 174 becas de posgrado. El presupuesto para la educación superior se mantuvo.

Considero que el Programa permitió y permite contribuir a la superación académica y profesional de los académicos en el plano individual. Sin embargo, valoro que las acciones de SUPERA realmente no tengan vinculación alguna con la práctica docente que realizan.

3.2.2 Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP)

Después de un análisis de la situación de la educación superior en general y con el propósito de continuar el apoyo a la formación y a la actualización del personal académico la SEP y la ANUIES diseñaron el PROMEP, el cual tenía como objetivo fundamental continuar con los procesos de SUPERA y ampliar su cobertura y alcances en el periodo de diez años a fin de mejorar la calidad educativa.

“En mayo de 1995, el Ejecutivo Federal presentó ante la nación el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, en el cual se expresa claramente la intención de crear un “sistema nacional de formación, actualización y superación profesional del magisterio que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo”. Posteriormente, se presentó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 que en el capítulo dedicado a la Educación Media Superior y Superior, hace énfasis en la importancia del profesorado de las instituciones como sustento del esfuerzo educativo y propone la creación del Sistema Nacional de Formación de Personal Académico. Por tal motivo se constituyó un grupo de trabajo compuesto por representantes de la Asociación de Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y la Subsecretaría de Educación Superior y Científica (SEIC) quienes han articulado el presente”. (ANUIES, 1997:99-100)

El objetivo del PROMEP plantea consolidar la formación académica de los profesores y su articulación con los cuerpos para, elevar la calidad del profesorado en las funciones de docencia e investigación, en particular la del profesor de tiempo completo y de esta manera mejorar la educación superior.

A continuación se presenta un resumen del documento Programa de Mejoramiento del Profesorado de las instituciones de educación superior a fin de dar una idea más completa de lo que pretende el Programa.

Los principales atributos del profesorado que afectan la calidad de la enseñanza de ES y cuyas deficiencias actuales deberían superarse para llegar a la situación deseable son:

1. **Profesorado con formación completa.** Los profesores de ES deben tener una formación que los capacite y habilite para el conjunto de las funciones académicas que les competen. Esta formación implica profundizar sus conocimientos en un nivel superior al que impartan y a los que contemplen impartir en su carrera. Idealmente, la formación completa es el doctorado, que capacita plenamente para las funciones académicas.
2. **Profesores con experiencia apropiada.** Todos los profesores deben tener experiencia en las funciones que desempeñarán. Los de tiempo completo requieren experiencia en la generación o aplicación del conocimiento. Los profesores de asignatura requieren una experiencia profesional relevante para garantizar que los estudiantes de carreras orientadas a la práctica se informen de los mejores métodos y prácticas utilizadas en el ejercicio profesional.
3. **Proporción equilibrada de profesores de tiempo completo y de asignatura.** Debe haber una proporción equilibrada entre profesores de tiempo completo y de asignatura que permita atender las diversas tareas académicas. La baja proporción de PTC origina el descuido de importantes tareas docentes y de gestión académica, poca atención individualizada a los estudiantes y escasa actividades de generación y aplicación del conocimiento.
4. **Distribución equilibrada del tiempo de los profesores entre las tareas académicas.** Debe equilibrarse la atención del profesorado de tiempo completo a las labores docentes, a la gestión y planeación académico y a la generación o aplicación avanzada del conocimiento. Las últimas permiten incorporar al proceso de enseñanza- aprendizaje conocimientos actualizados y hábitos científicos inquisitivos y rigurosos.
5. **Cobertura de los cursos por los profesores adecuados.** Los cursos básicos requieren profesores de tiempo completo con formación y experiencia académica de alto nivel. Los cursos prácticos requieren de profesores de asignatura con la experiencia adecuada.
6. **Cuerpos académicos articulados y vinculados con el exterior.** Los profesores deben constituir cuerpos académicos articulados en su interior y vinculados activamente con el exterior para desarrollar valores y hábitos académicos modernos.

Además de contar con los cuerpos académicos con los atributos deseables, las IES deben proveer un marco en el que puedan desarrollar cabalmente sus funciones. Los puntos más importantes que sirven de sustento al desempeño de los profesores y a la calidad de la enseñanza de ES y que deben garantizarse para llegar a la situación deseable son:

1. Normas internas apropiadas para el desarrollo vigoroso de la carrera académica del profesorado.
2. Estímulos y condiciones de trabajo que hagan atractiva la carrera académica.
3. Infraestructura suficiente para el buen desempeño de las funciones académicas
4. Organización y gestión académica eficaces en las IES.
5. Planeación del desarrollo de las IES a mediano y a largo plazo y que tome en cuenta los diversos objetivos y propósitos que ellas tienen. (ANUIES, 1997: 107-108)

El Programa de mejoramiento del profesorado está estructurado de la siguiente manera:

1. Se inscribe en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y en particular en el Sistema Nacional de Formación de Profesores ahí incluido.
2. Significa un amplio esfuerzo conjunto entre la SEP y las IES.

3. Está abierto a todas las IES, salvo las escuelas normales, las cuales tiene una problemática particular.
4. Tiene como objetivo central los cuerpos académicos de las IES.
5. Está sustentado en la planeación a medio plazo y diferenciada por los programas de estudio de las IES.
6. Articula coherentemente los instrumentos e instancias de apoyo ya existentes para alcanzar los objetivos deseados.

Al reconocer el papel fundamental que los profesores desempeñan en la enseñanza y su situación actual en las IES, el objetivo general del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) está centrado en fortalecer los cuerpos académicos de las instituciones. El objetivo general del PROMEP: *Mejorar sustancialmente la formación, la dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las IES como un medio para elevar la calidad de la educación superior.*

El programa pretende que tanto los profesores, los cuerpos académicos y la institución, alcancen las mejores condiciones para realizar sus funciones, para ello se propuso un alcance de mediano plazo, al año 2006, con una etapa intermedia en 2000.

El PROMEP se planteó participar en las siguientes instituciones de educación superior.

1. universidades públicas,
2. institutos tecnológicos,
3. universidades tecnológicas
4. centros de posgrado y
5. de manera indicativa las IES particulares.

Las IES comprendían a 182 instituciones del sector público adscritas al Sector de Educación, salvo las escuelas normales.

“Para alcanzar la situación deseable de las IES públicas en el año 2006, el objetivo general del PROMEP se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

1. Lograr consolidar cuerpos académicos de las IES con los perfiles apropiados que sustenten gran responsabilidad, calidad y competitividad en la formación de profesionales en todos los tipos y niveles de ES.
2. Contar con un conjunto diferenciado de dependencias de las IES que respondan a las necesidades de formación de los diversos tipos de profesionales que requiere la sociedad.
3. Lograr que las IES tengan normas apropiadas para la carrera académica y la formación de profesores, alcancen una gestión institucional eficiente y cuenten con la infraestructura apropiada. Necesarias todas ellas para propiciar la permanencia y el buen desempeño de los cuerpos académicos.
4. Desarrollar los marcos legales necesarios que faciliten y apoyen los esfuerzos de la SEP y la IES. En la mejora de la ES. (ANUIES, 1997: 110-111)

En cuanto, a los cuerpos académicos de las IES estos debían consolidarse para atender adecuadamente las funciones que deben desempeñar. Los cuerpos académicos debían alcanzar un perfil deseable y las funciones siguientes:

1. La composición del cuerpo académico, esto es, las proporciones de profesores de distinto tiempo de dedicación: tiempo completo, de medio tiempo y de asignatura.

2. Los atributos de los miembros de los cuerpos académicos, principalmente su formación y su experiencia.

Las funciones principales de los profesores de ES, que se integran y convergen en el objetivo de las IES de formar cuadros profesionales responsables y de calidad son:

- a) Contribuir a formar valores, actitudes y hábitos positivos en los estudiantes.
- b) Transmitir conocimientos rigurosos.
- c) Promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades intelectuales.
- e) Generar conocimiento por medio de la investigación.
- f) Generar aplicaciones innovativas del conocimiento". (ANUIES, 1997: 111-112)

El PROMEP considera que "Los cuerpos académicos están integrados por el personal de la institución dedicado a las labores académicas. Los miembros de los cuerpos académicos de una institución se articulan entre ellos para el eficaz cumplimiento de sus responsabilidades". (ANUIES, 1997: 115)

Las Dependencias de Educación Superior (DES) son responsables de uno o varios programas de estudio y comprende un profesorado bien definido.

"En el planteamiento del PROMEP, el cuerpo académico de una DES se considera formada por:

1. Los profesores adscritos a la dependencia que desarrollen regularmente sus actividades docente en la misma DES.
2. los profesores e investigadores de tiempo completo adscritos a otra dependencia en la misma IES en la que no imparten docencia, pero que participan regular y oficialmente en las actividades y responsabilidades de la primera DES.

La formación de cuadros profesionales es la función sustantiva más característica de la IES". (ANUIES, 1997: 116)

PROMEP considera que los cuerpos académicos deberán tener los siguientes atributos:

- "Tener una conciencia clara de sus responsabilidades como profesores ante sus estudiantes, sus instituciones y la sociedad.
- Estar comprometidos con la mejora continua de las funciones a ellos encomendadas.

Además, es deseable que los profesores de tiempo completo tengan los siguientes atributos:

- Dedicarse de tiempo completo y efectivo a sus funciones y a su superación académica.
- Tener la formación académica apropiada para el buen desempeño de sus funciones académicas.
- Mantener un balance adecuado entre la docencia y la generación del conocimiento o su aplicación.
- Mantenerse actualizado y en interacción personal con los medios nacionales e internacionales de generación o uso del conocimiento". (ANUIES, 1997: 117)

En lo referente a la formación deseable del profesorado se deberá considerar lo siguiente:

"La formación de los profesores debe ser adecuada para desempeñar sus funciones. Tal adecuación debe incorporar tanto las diferencias disciplinarias cuanto las exigencias impuestas por la necesidad de formar profesionales responsables. En la mayoría de los casos, los profesores deben contar con una formación superior al nivel que imparten.

(...) La formación de todos los profesores debe garantizar una alta habilitación académica, es decir, haber obtenido los grados en programas e instituciones ampliamente reconocidos por su gran calidad, ya sean nacionales o del extranjero.

(...) Los cuerpos de profesores deben ser adecuados a los objetivos de cada DES y a los propósitos generales de la institución" (ANUIES, 1997: 118-119)

El PROMEP considera que las IES deberán contar con:

“las normas internas, la gestión y la infraestructura que propicien la permanencia de los cuerpos académicos y permitan el adecuado desempeño de sus funciones.

(...) Las normas internas de las IES, referentes al ingreso promoción y permanencia de los profesores, deben ser apropiadas para su debido desarrollo. Para las IES que disfrutaran de autonomía, dichas normas internas son, por mandato constitucional, de la exclusiva responsabilidad de las propias instituciones.

Las líneas de desarrollo deseable de las norma internas deben tener como objetivo:

- Contratar profesores sólo con el perfil apropiado y en particular con la formación adecuada a los requerimientos de las IES y la planeación de cada DES.
- Promoción de los profesores sustentada en el buen desempeño de sus funciones y que propicie su superación académica progresiva.
- Un sistema de estímulos al buen desempeño académico que propicie mejoras cualitativas y cuantitativas en la docencia, en la formación del profesorado y en la generación y aplicación innovativa del conocimiento.

Para alentar la consecución de los objetivos anteriores, las normas respectivas deben incorporar ciertos procedimientos. Estos procedimientos deben basarse en los siguientes principios generales:

- Evaluar el desempeño de los profesores para propósitos de promoción o estímulo, por comisiones de pares de muy alto nivel académico.
- Participación en las comisiones de evaluación y dictaminación de académicos y/o profesionales expertos externos a la institución.
- Utilización de criterios académicos, cualitativos y cuantitativos, de validez internacional. (ANUIES, 1997: 127-128)

El PROMEP se planteó como primera acción del Programa para 1996-2000 y 2001-2006 un aumento en la obtención de grado doctorado en un 22% de los profesores de tiempo completo y el resto del porcentaje los profesores deberán contar con grado de maestría o especialización. Por otro lado, e igualmente importante, la conformación de los cuerpos académicos, para poder contribuir a elevar la calidad de la educación. Todo ello basado en la planeación de las acciones del Programa.

Los apoyos con que habrán de contar los profesores al cumplimiento de los requisitos son:

1. Apoyos individuales a profesores con perfil deseable para adquirir elementos de trabajo, tales como computadoras personales, libros, adecuación de los cubículos, etcétera.
2. Apoyos a grupos de profesores con perfil deseable para adquirir equipo o acervos necesarios en las tareas colectivas de docencia y de generación y aplicación del conocimiento dentro de los proyectos de sus DES, Este último apoyo sólo se otorga por el PROMEP mientras se concretan los mecanismos para apoyar la infraestructura por parte del Fondo para la Modernización de la Educación Superior, FOMES.

El PROMEP constituye una importante fuente de recursos extraordinarios para elevar la calidad de los servicios educativos de las IES. Y pretende contribuir el fortalecimiento de los cuerpos académicos.

“El PROMEP tiene como punto de referencia los planes de desarrollo presentados por las dependencias académicas de cada IES y que son revisados y dictaminados por la coordinación de éste. (Guevara y Pacheco, 2000: 150)

Es importante mencionar que en el caso específico de la UPN, ésta cuenta con profesores que aún no han podido alcanzar un perfil deseable, porque se fueron incorporando con requisitos mínimos para atender a la docencia y a la investigación y no siempre la institución ha podido atender los procesos de formación que requieren de una manera sistemática. Incluso los programas de SUPERA y PROMEP no consideran, en ocasiones las condiciones en que se encuentran los académicos y la institución para llevar a cabo los mismos. Los esfuerzos individuales e institucionales se pierden o no siempre tiene relación con los objetivos que se plantean en los programas.

Cabe mencionar que la evaluación del quehacer educativo se queda a nivel cuantitativo y que lo que propone el PROMEP en cuanto a la evaluación de los académicos vaya teniendo este carácter cualitativo, que incluya a los alumnos, quienes –se piensa-, son los directamente afectados.

Considero que el PROMEP pretende la constitución de cuerpos académicos institucionales más que reales. Es decir, no toma en cuenta las condiciones reales de los académicos y de los cuerpos académicos con diferencias de formación académica (posgrados) que no siempre tienen relación con su práctica educativa; condiciones laborales (los profesores que trabajan por asignatura, interinatos, contratos de cinco meses y medio) entre otros. La evaluación y seguimiento de los programas mencionados para el mejoramiento de los profesores de propuestas surgidas de los cuerpos académicos y de las autoridades de cada institución y que quizá atiendan de mejor manera a las problemáticas de sus prácticas educativas basados en diagnósticos, experiencias y evaluaciones.

En otras palabras, el cumplir con algunas de las acciones que se expresan en el documento, entre otras, se podrá pensar en que realmente se puede hacer algo por mejorar la práctica educativa, en particular y en general a la educación en su conjunto, es decir, que las IES asuman su papel social en la medida de las posibilidades y condiciones que cada una de ellas construya para el desarrollo de sus funciones y el mejoramiento de su planta académica. Los diferentes programas presentados pueden ser un punto de partida para la construcción de propuestas de programas que las políticas educativas y en cada una de las IES han de basarse para mejorar con calidad de la educación y la de los profesores de educación superior, en el corto, mediano y largo plazo.

La conjunción de los esfuerzos y su corresponsabilidad de los diferentes actores académicos que participan en las IES son los elementos para realmente contribuir a mejorar la calidad de las prácticas educativas y de la educación en general.

CAPÍTULO 4

Desarrollo profesional de los académicos de la UPN, Unidad Ajusco.

4.1 LA PROFESIÓN ACADÉMICA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL.

EL presente capítulo pretende acercarse al desarrollo profesional de los académicos de la UPN, Ajusco.

Considerando las nociones sobre la *profesión académica* y el *desarrollo profesional*, anteriormente mencionadas, nos permiten mencionar que los procesos de formación y actualización que han tenido los académicos de la UPN Ajusco, no todos han podido cumplir con las características que en ellas se consideran.

Cabe señalar que en lo general, los académicos de las IES, no hemos sido formados para la realización de nuestras funciones académicas, por lo que hemos tenido que formarnos y actualizarnos de manera individual, conforme se requiera para el desarrollo de la práctica educativa. Pudiera ser ésta una de las razones por las cuales sea tan diverso el desarrollo profesional, entre otros, como las políticas institucionales mencionadas y/o el contexto en que nos ha tocado estar. Y también, la conformación de la profesión académica.

A casi treinta años de haber sido creada la UPN existen algunos académicos que han permanecido durante varios años con estudios de licenciatura –sin el grado académico –, reclasificándose con sólo el rubro de antigüedad y han llegado a la última categoría (Titular “C”), que implica un mayor salario, tomando como base las equivalencias académicas exprofeso para ello. No se cuentan con normas claras y definidas para sus promociones que se dirijan a construir su desarrollo profesional de manera sistemática y relacionada con su práctica educativa. Es decir, los académicos realizan estudios de posgrado por atender razones personales o institucionales que la de orientar sus procesos formativos hacia mejorar su práctica educativa. La pregunta sería ¿cómo hacer entonces para mejorar realmente la práctica educativa?, en el entendido que no es solamente una voluntad individual o institucional, sino ambas en relación a las necesidades educativas y sociales.

El desarrollo profesional de los académicos, deberá estar enmarcado en la educación permanente, a fin de estar en las mejores condiciones para la realización de una profesión académica

Es importante, considerar –una vez más-, que no siempre, a mayor formación académica se es mejor docente e investigador. A pesar de los grados obtenidos prevalecen prácticas tradicionales, poco compromiso con los estudiantes o con la institución.

Todo ello, con el propósito que el quehacer educativo, tienda a realizarse en una **profesión académica**, para lo cual se requiere establecer políticas educativas institucionales en la UPN que permitan el fortalecimiento de la actualización y la formación de sus académicos de manera sistemática y permanente. Dado que hasta el momento no sea ha podido concretar.

El estudio realizado, a través del cuestionario, a los académicos de la institución permite constatar el planteamiento mencionado. En los siguientes apartados se anotan los resultados del cuestionario aplicado que sustenta la investigación.

4.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS ACADÉMICOS DE LA UPN.

Una vez señalados los elementos que conforman a la *profesión académica* y los que intervinieron en el *desarrollo profesional*, especialmente el de los académicos de la UPN Ajusco, es imprescindible caracterizar –en términos cuantitativos- a los profesores que pertenecen a la institución para estar en condiciones de tener un diagnóstico de los académicos y proponer- eventualmente- acciones tendientes a mejorar o transformar su práctica educativa, sin olvidar el contexto en que se desarrolla la UPN como parte de las IES y de la educación en su conjunto.

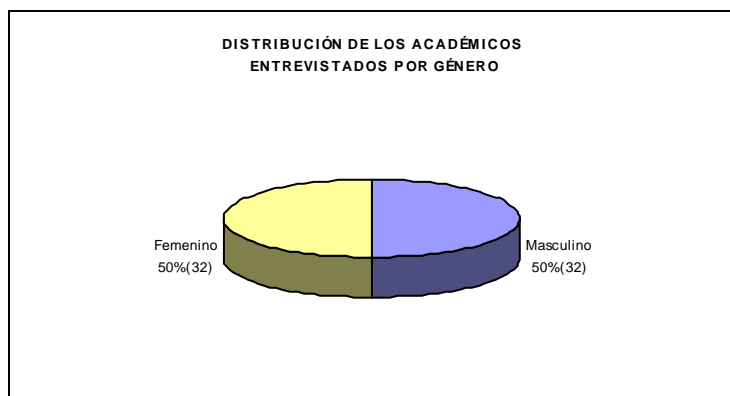
4.2.1 PANORAMA GENERAL

A partir de la investigación realizada por Francisco Miranda en el 2001 sobre los académicos de la UPN, se desprenden los siguientes datos en relación específica con la Unidad Ajusco. De un total de 495 docentes, 272 pertenecen a la Dirección de Docencia y 52 para la Dirección de Investigación (que hacen un total de 324 académicos). (Miranda, 2001:298).

De tal forma, como parte de la presente investigación se aplicaron un total de 64 cuestionarios a los académicos de la Unidad Ajusco de la UPN lo que representa un el 20% del total de los académicos calculados por Miranda y se consideraron aleatoriamente docentes de las entonces llamadas Direcciones de Docencia e Investigación. La aplicación del cuestionario se realizó en el 2002

Género

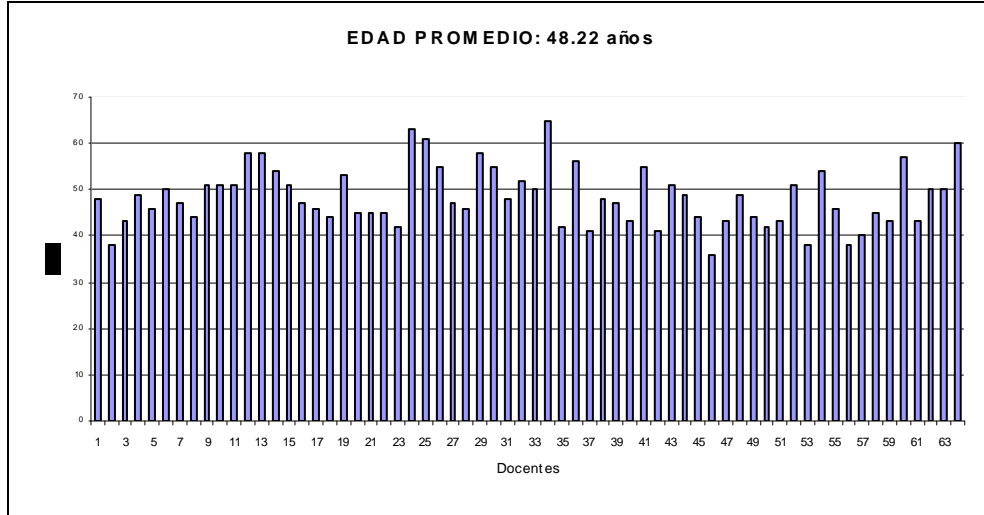
La muestra, se distribuyó de la siguiente manera: 50% hombres y 50% mujeres:



Gráfica 6

Edad promedio

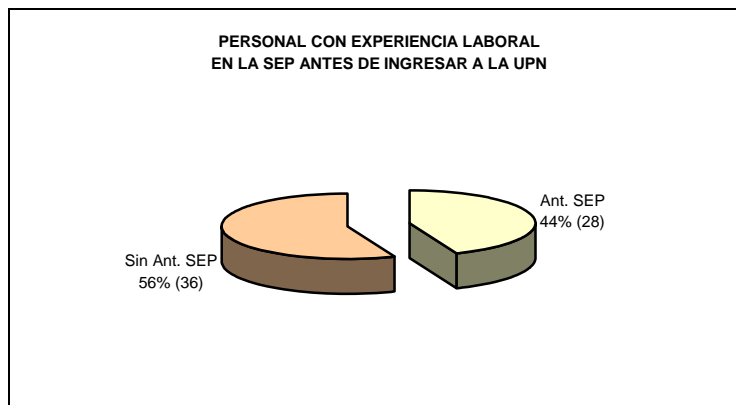
La edad promedio de los académicos encuestados al 2002 es de 48.2 años.⁵



Gráfica 7

Experiencia laboral: SEP-UPN

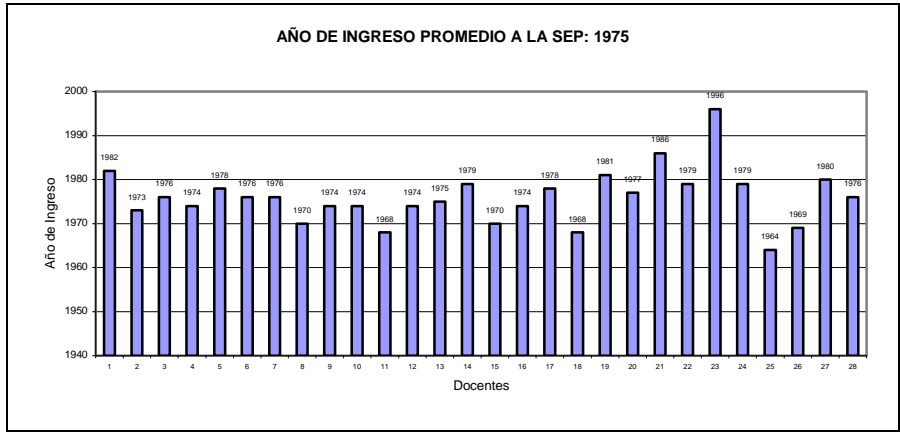
De los 64 académicos entrevistados el 44% ya había trabajado en alguna instancia la Secretaría de Educación Pública, mientras que el 56% la UPN es su primer trabajo. Lo que implica que no cuenta con experiencia en la docencia y/o investigación



Gráfica 8

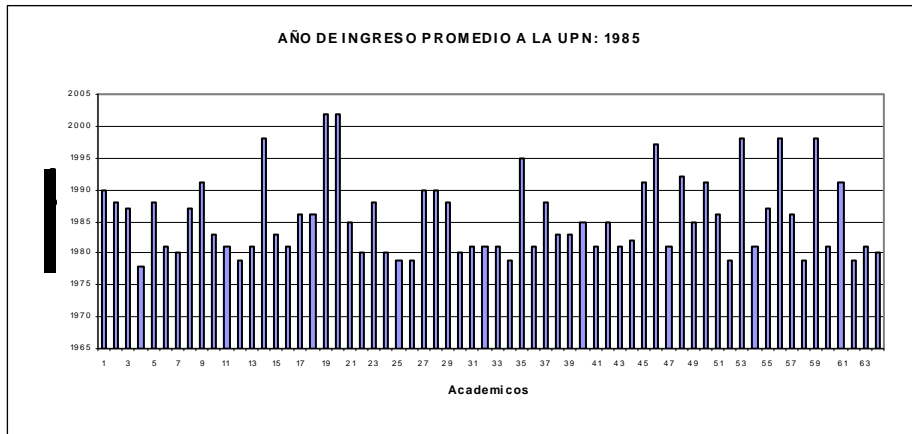
En el caso de los académicos que ya habían trabajado en alguna instancia de la SEP, previa a la UPN, su año promedio de ingreso es en 1975.

⁵ Promedio que al 2008 nos da 52.2 años.



Gráfica 9

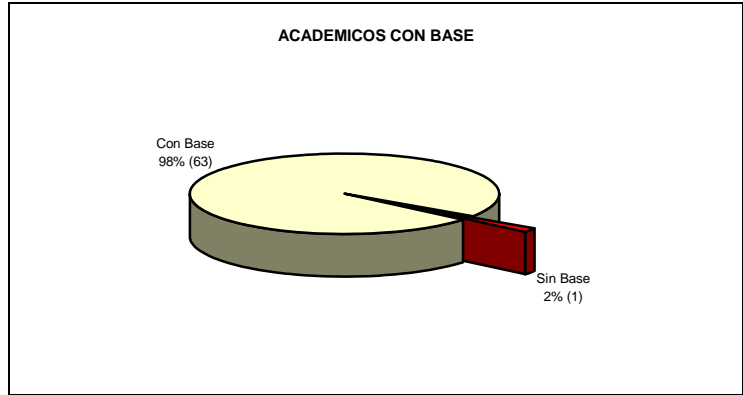
Por otra parte, es importante señalar que en ambos casos -académicos con antigüedad en la SEP y a los que su primer trabajo es la UPN- su año de ingreso promedio a la UPN fue en 1986, lo que al 2002 nos da una antigüedad promedio de 16 años. Tiempo en el que ha podido actualizarse, formarse y contar con experiencia para las funciones académicas que se le demandan en la Universidad.



Gráfica 10

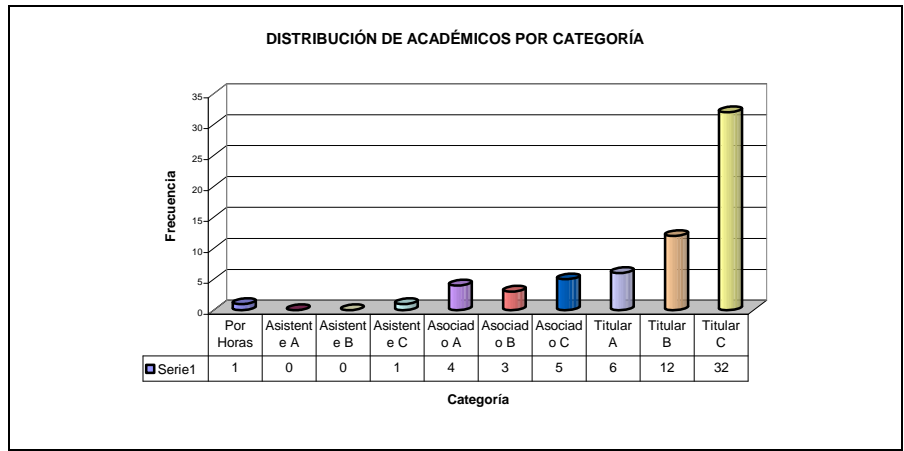
Condición laboral

De los académicos entrevistados el 98% cuenta con base y el 2% es contratado bajo otra modalidad (por horas, honorarios o interinatos). Lo que permite tener las condiciones de tiempo para una vida colegiada para el análisis y reflexión de su vida académica y por tanto poder atender las problemáticas que se le presentan. Sin embargo, esto no es así debido a que en su mayoría cuenta con otro trabajo, principalmente, lo que no permite el trabajo colegiado.



Gráfica 11

Por lo tanto, la distribución por categorías de los académicos entrevistados se establece de la siguiente manera:



Gráfica 11

El 50% de los académicos a llegado a la última categoría de Titular “C” o Técnico Académico Titular “B”⁶ quienes cuentan con un mayor salario y se conjuga con ser de base lo que se considera que cuentan con las condiciones para tener un trabajo colegiado y de compromiso con la institución, al menos en términos laborales.

4.2.2 FORMACIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LAS IES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ACADÉMICOS DE LA UPN

Una parte fundamental de cualquier caracterización institucional, se basa en el perfil de ingreso, la formación académica y a la actualización. En este sentido, en el presente apartado presento los rasgos más importantes de la formación de los académicos en la UPN Ajusco, así como las condiciones y temas en los que se han desarrollado.

⁶ El académico con esta categoría de técnico tiene las mismas prestaciones y funciones que el académico, con un salario menor de un 30%. Son una minoría.

Por otra parte, en el presente apartado me gustaría poner especial atención en el tipo de apoyo institucional que reciben los académicos de la UPN, para consolidar el desarrollo profesional, ya sea a través de la ANUIES o la SEP con becas económicas (PROMEP, SUPERA, UPN) y/o comisiones específicas para tales fines.

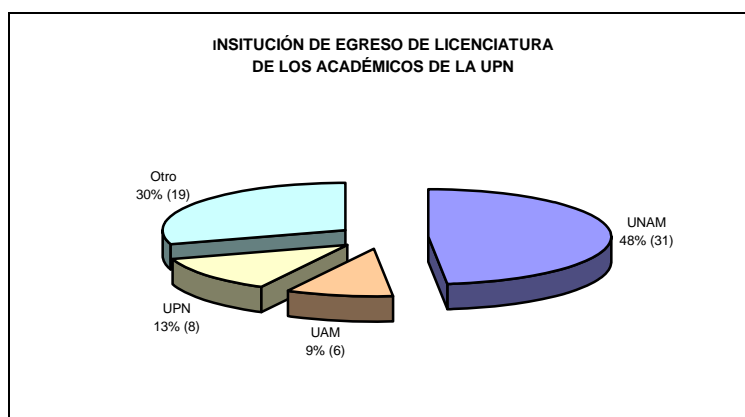
En este sentido, es necesario aclarar lo siguiente: si bien la UPN ha realizado esfuerzos por mejorar el nivel de la formación académica de sus académicos mediante el apoyo a sus estudios de posgrado, cursos, seminarios -entre otros-, la mayoría de las veces estos programas atienden más a las necesidades de los académicos, que al cumplimiento de los requisitos de PROMEP, SUPERA y menos a propuestas integrales de desarrollo profesional.

Por otra parte, el asociar este tipo de formación con puntajes con becas a estímulos económicos, nos lleva a que los esfuerzos institucionales no siempre se vean reflejados en una mejora de la práctica educativa. Sin embargo, es importante reconocer que muchos académicos realizan actividades tendientes a un mejor desarrollo profesional.

Así, la UPN tendrá que ir creando las condiciones de un sistema integral de formación continua para sus docentes, lo que nos permitirá no se cuenta con un programa institucional que orienten las acciones de fortalecer -cada vez más- a la **profesión académica** en nuestra institución.

Institución de egreso: Licenciatura

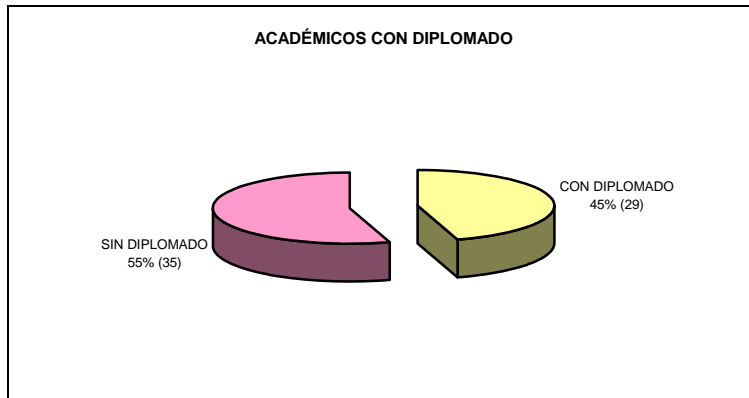
Las instituciones de formación de licenciatura de los académicos de la UPN se distribuyen de la siguiente manera: el 48% proviene de la UNAM, el 13% de la misma UPN, el 9% de la UAM y el 30% de otras universidades



Gráfica 12

Diplomado

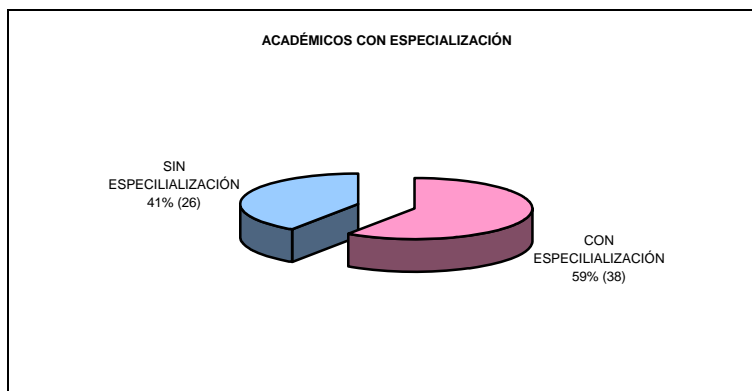
Por otra parte, el 55% de los encuestados ha tomado algún tipo de diplomado en diversos campos temáticos.



Gráfica 13

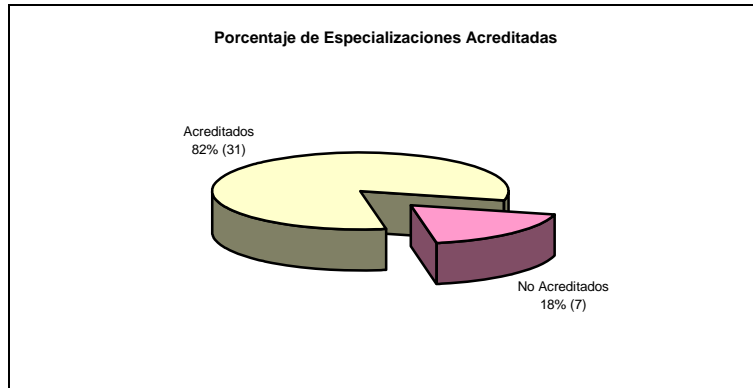
Especialización

Adicionalmente, el 59% de los académicos encuestados han tomado alguna especialización.



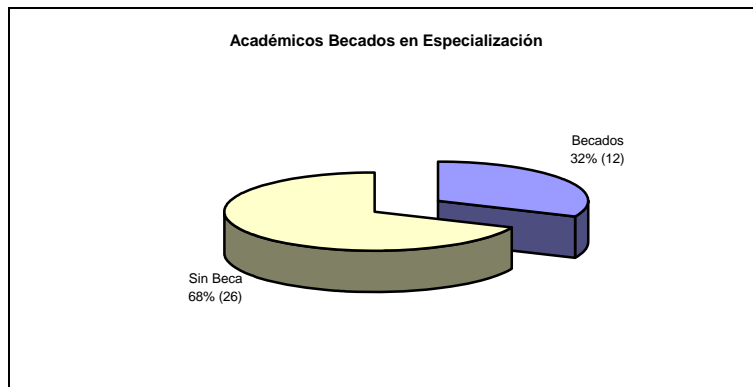
Gráfica 14

Del 59% de los académicos que han realizado alguna especialización el 82% la acreditó.



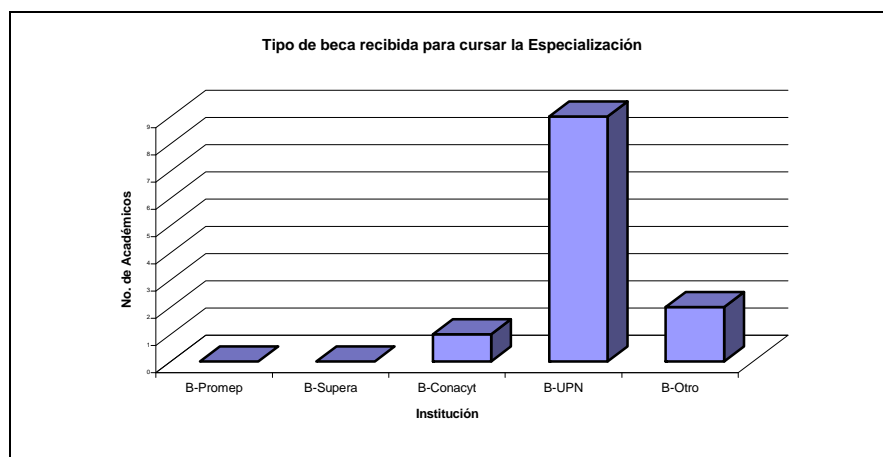
Gráfica 16

Adicionalmente, sólo el 32% de los académicos recibió algún tipo de beca para su especialización.



Gráfica 17

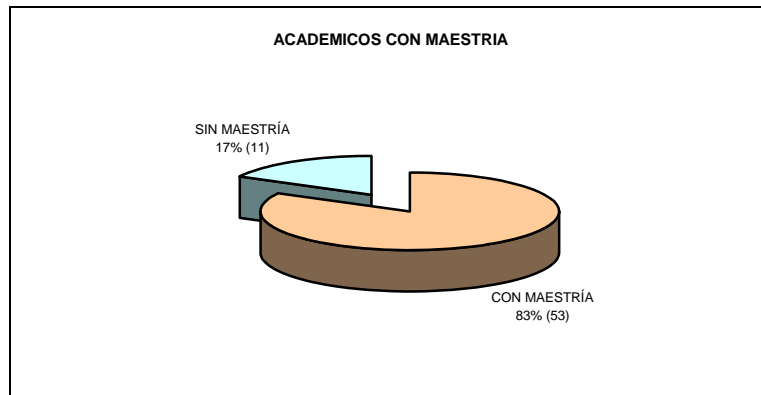
Del 32% de los académicos que recibieron beca para realizar su especialización, la mayoría la recibió de la misma UPN y del CONACYT.



Gráfica 18

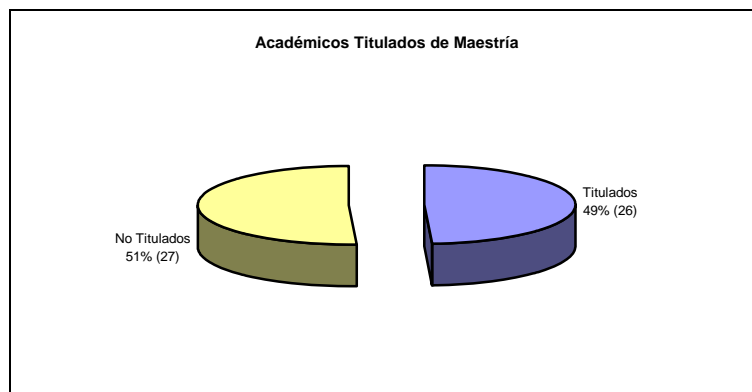
Maestría

Del total de los académicos encuestados, el 83% cuenta con estudios de maestría.



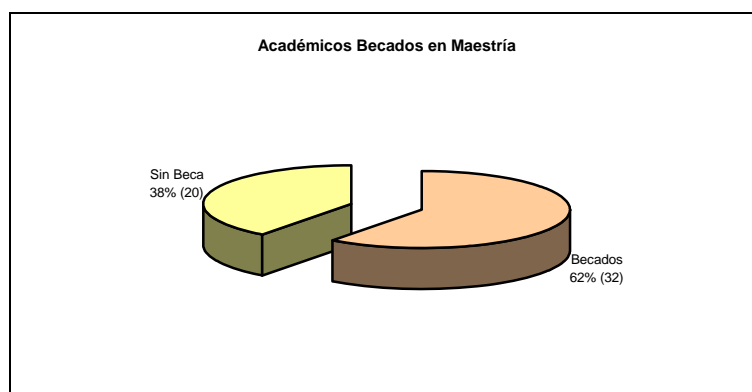
Gráfica 19

Del 83% de los académicos con maestría, el 49% está titulado; mientras que el 51% no lo está ó está en proceso de titulación.



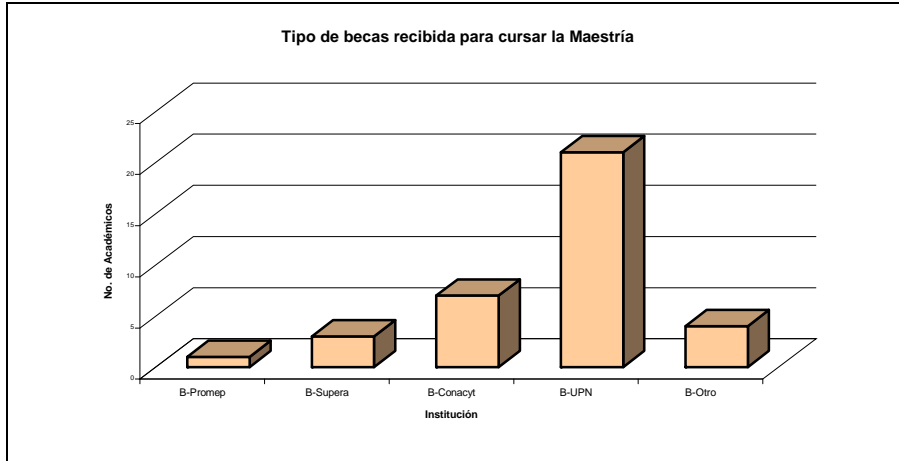
Gráfica 20

Por otra parte, de los académicos que cuentan con alguna maestría, el 62% recibió algún tipo de beca.



Gráfica 21

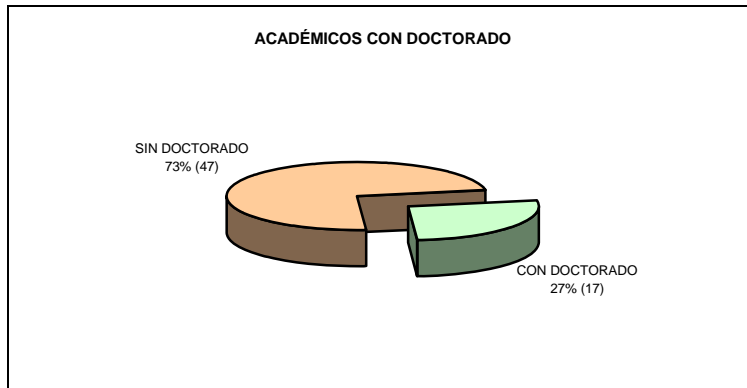
De nueva cuenta, la mayoría de las becas -que recibieron los académicos para realizar su maestría- fueron otorgadas por la misma UPN y en segundo lugar las de CONACYT.



Gráfica 22

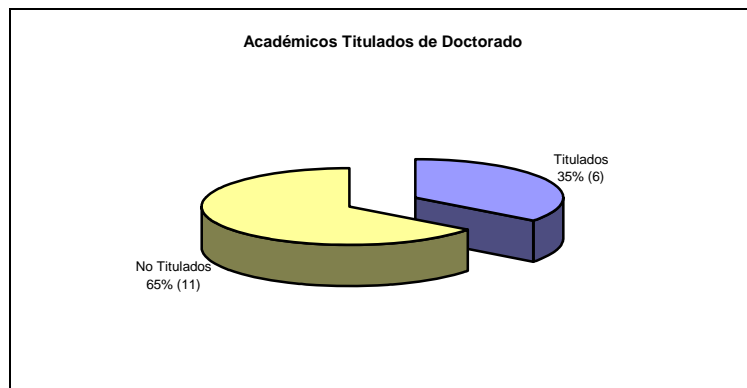
Doctorado

Del total de los académicos encuestados el 27% cuentan con doctorado.



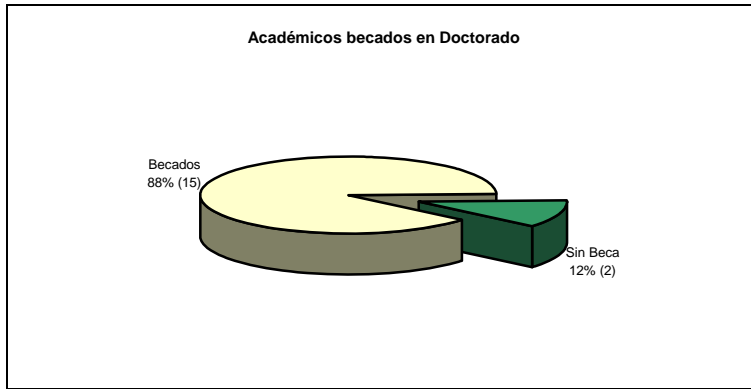
Gráfica 23

Del 27% de los académicos con doctorado sólo se ha titulado el 35%.



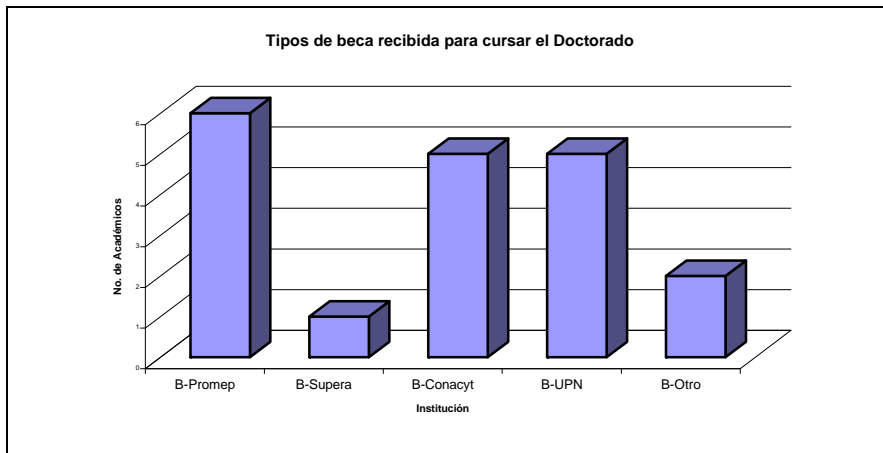
Gráfica 24

Adicionalmente, del 27% de los académicos con doctorado, recibieron algún tipo de beca el 88%.



Gráfica 25

De este 88%, las becas se distribuyen de la siguiente manera:



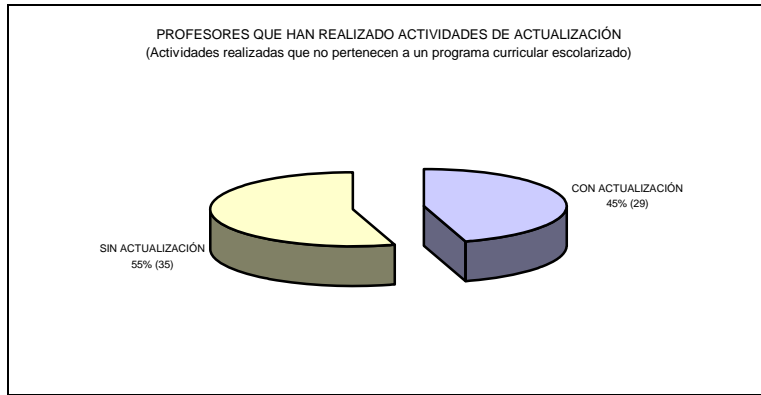
Gráfica 26

Actualización

En esta sección, es importante señalar que se concibe a la actualización no como el grado escolar que me permite mi preparación profesional, de manera escolarizada y sistemática sino como el tipo de actividades pedagógicas y educativas que me permiten mejorar directamente mi práctica cotidiana.

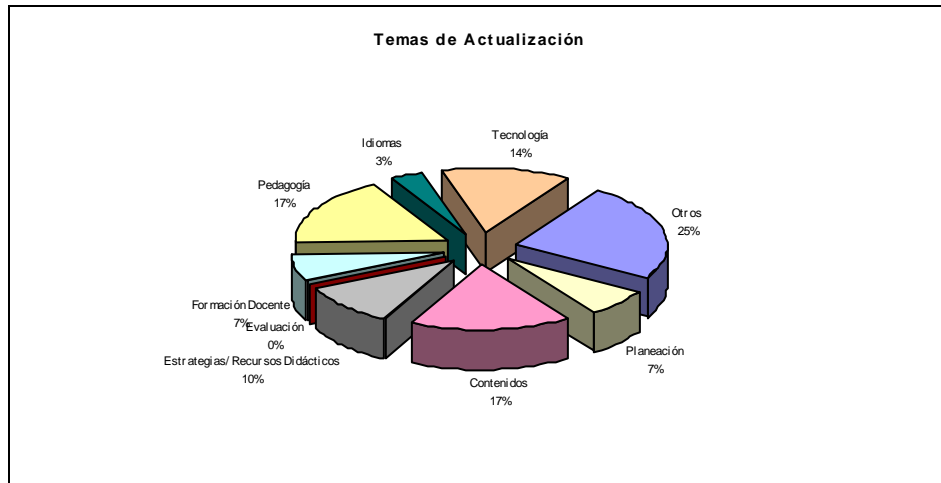
En este sentido, se consideraron actividades de actualización: cursos, talleres, conferencias, etc. en temas relacionados con la pedagogía y la educación, fundamentalmente.

En la siguiente gráfica podemos observar que el 45% de los docentes consideró que ha recibido alguna actividad de actualización.



Gráfica 27

El 17% de los académicos encuestados ha tomado actividades relacionadas directamente con pedagogía, el 17% en contenidos curriculares, el 14% en temas relacionados con tecnología, el 10% en temas de formación docente, el 10% en recursos didácticos, el 7% en planeación, el 3% en idiomas, el 0% en evaluación y el 25% en temas diversos.



Gráfica 28

4.2.3. FUNCIONES DE LOS ACADÉMICOS EN LA UPN AJUSCO.

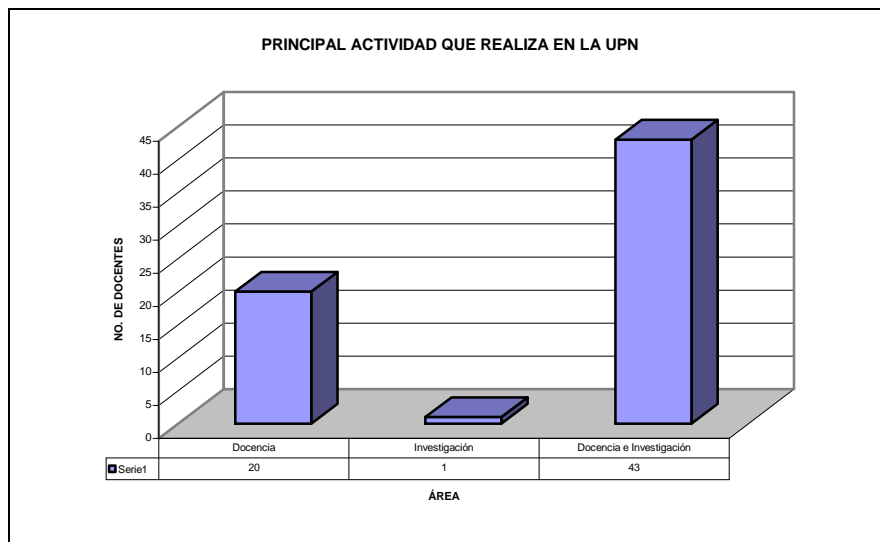
Una vez establecidas las principales características laborales y de formación de los académicos de la UPN, es imprescindible saber ¿qué hacen?, es decir saber ¿en qué área se encuentran laborando? y ¿cuáles son las principales actividades que realizan?

Por lo tanto, es importante considerar que las funciones sustantivas de toda universidad son la Docencia y la Investigación, en el caso particular de la UPN, estas actividades se caracterizan de la siguiente manera.

- **Docencia.** Esta función la realiza la mayor parte de los académicos. La mayoría atiende a dos o más grupos en licenciatura, un grupo en promedio en especialización, maestría o doctorado. Cabe señalar que parte de las actividades que realiza un académico de docencia en la UPN, además de dar clases, son las asesorías a los alumnos; asesoría de tesis; asiste seminarios de formación continua, tanto nacionales como internacionales, elabora de ponencias y escribe artículos de libros.
- **Investigación.** Los académicos que realizan investigación suelen atender a por lo menos un grupo en los niveles de licenciatura o posgrado; elaboran ponencias, asisten a eventos académicos, asisten a reuniones de línea y, por su puesto publican sus investigaciones, entre otras actividades.

Actividad: docencia e investigación

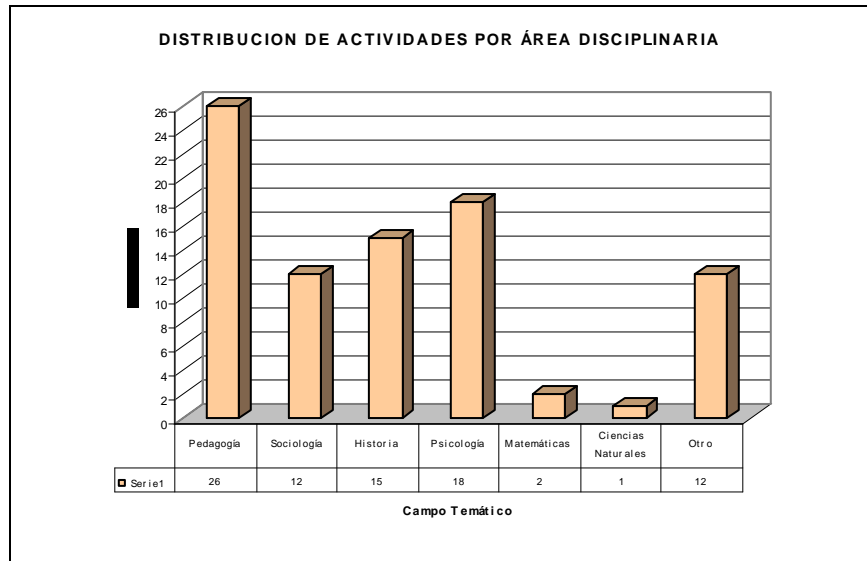
En el caso de los académicos encuestados, la mayoría señaló que realizan -actividades de docencia e investigación, mientras que otro gran grupo señaló que sólo realiza actividades relacionadas con la docencia.



Gráfica 29

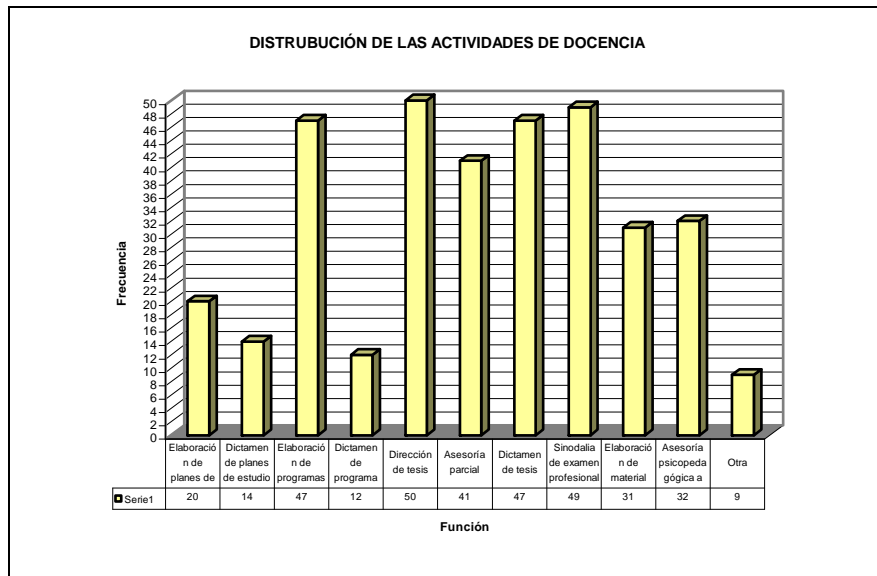
Docencia

De los académicos que mencionaron que realizaban actividades relacionadas con la docencia, la mayoría imparte clases en temas relacionado con pedagogía, psicología e historia de México



Gráfica 30

En la siguiente gráfica, podemos observar el tipo de actividades, relacionadas con la docencia, realizan los académicos de la UPN; siendo la dirección de tesis y la sinodalía de examen profesional las que más destacan por su frecuencia mencionada.

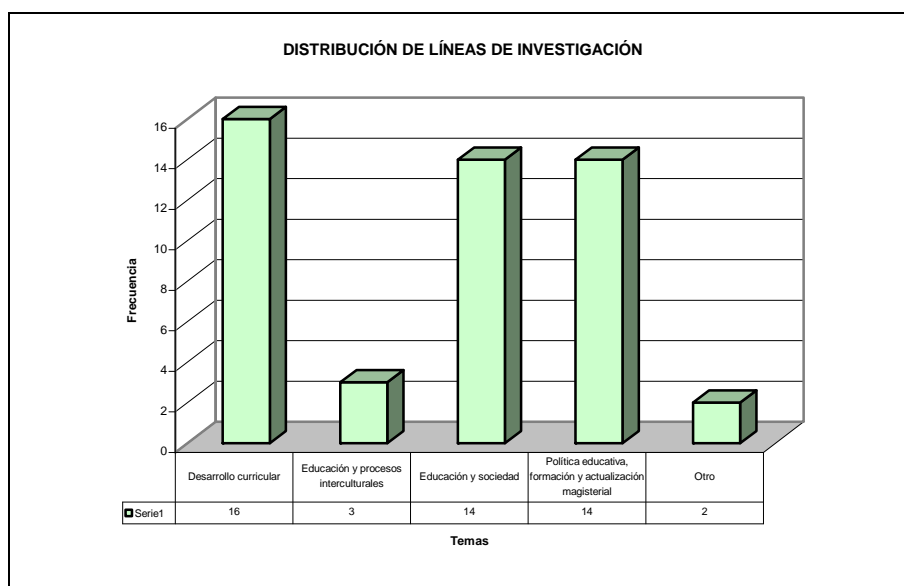


Gráfica 31

En este apartado, el de docencia, es importante señalar que la mayoría de los académicos señalan que una de las principales problemáticas a las que se enfrentan es la de tener horarios dispersos, lo que les dificulta contar con los tiempos necesarios para fortalecer el trabajo colegido entre ellos y sus colegas. Por otra parte, señalan la dificultad de organizarse por líneas curriculares que permitan consolidar el trabajo que hacen a partir de ejes institucionales. Por último, señalan la necesidad de contar con mejores espacios -individuales- que les permitan desarrollar las asesorías con los alumnos.

Investigación

En la siguiente gráfica podemos observar la distribución de los académicos encuestados por líneas de investigación: desarrollo curricular, educación y procesos interculturales, educación y sociedad, política educativa, formación y actualización docente y otros.



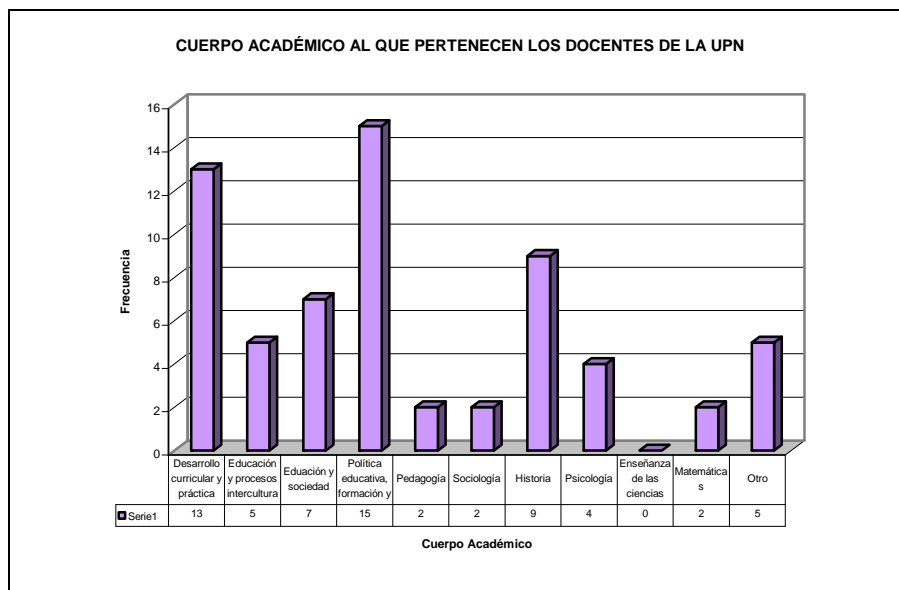
Gráfica 32

Cuerpos académicos

Actualmente, la formación de los cuerpos académicos está en proceso. Sin embargo, existen grupos de trabajo, que independientemente de la estructura actual y el proceso de transformación en que se encuentra la Universidad, se han organizado para trabajar de manera colegiada y sistemática desde hace tiempo y han sido capaces de producir académicamente.

Las actividades que se han derivado de los cuerpos académicos son -entre otros- seminarios internos para el análisis y la reflexión de las temáticas educativas que los ha incorporado como un cuerpo colegiado; elaboración de artículos de libros, libros, ponencias; investigaciones individuales y colectivas. Como productos del seminario, que les ha dado, en muchos de los casos, identidad al cuerpo académico.

En la siguiente gráfica podemos observar la distribución de los académicos por cuerpo académico:



Gráfica 33

4.3 ELEMENTOS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ACADÉMICOS EN LA UPN.

La Universidad Pedagógica Nacional siendo una institución que forma profesionales de la educación, deberá tener entre sus objetivos el de atender el desarrollo profesional de sus académicos para estar en mejores condiciones para realizar su práctica educativa.

Cabe mencionar que en la UPN se ha iniciado un proceso de reorganización académica que responde a los requerimientos que para todas las IES se ha planteado en el país. En la actualidad, la institución está organizada por *Áreas académicas* que reúne a profesionales académicos, especialistas en distintos campos del conocimiento educativo y a su vez, en cada una de ellas, existen lo que se denomina *cuerpo académico* que es el grupo de trabajo colegiado mínimo en torno a una temática específica, vinculada siempre a procesos educativos en un sentido amplio y plural, con académicos que articulan, cotidianamente, las funciones de docencia, investigación y difusión.

Para el logro de alguna propuesta o propuestas tendientes al desarrollo profesional se sugiere avanzar en las siguientes acciones:

- Elaborar un programa **que norme los derechos y las obligaciones** que los académicos y la institución deberán tener par su desarrollo profesional desde el inicio a la institución, a corto y a mediano plazo, durante su estancia en la UPN. Y estar en condiciones de atender sus funciones académicas.
- Es necesario **que la UPN institucionalice las acciones** que los académicos habrán de realizar en los periodos intersemestrales, semestrales o anuales, acciones establecidas en el programa **con un carácter obligatorio**. Acciones

que servirán de base para sus promociones en las becas o estímulos académicos.

- Los académicos que se inician en esta profesión deberán asistir a cursos de formación sobre la docencia a nivel universitario, con carácter obligatorio **antes de impartir docencia e investigación**, a fin de ir preparando mejores cuadros académicos. Lo que permitirá ir creando las condiciones para acercarse o fortalecer cada vez más a la profesión académica en la UPN.
- Para los académicos que cuentan con mayor experiencia se podrían realizar **acciones de evaluación y revaloración de su experiencia docente, así como su asistencia también a procesos de formación y actualización permanente** de manera diferenciada a los noveles, es decir acciones académicas que les permita enriquecer y actualizar sus funciones.
- Otro elemento, importante es el de **trabajar de manera colegiada**, que –en ocasiones-, se ha perdido a raíz del proceso de deshomologación, entre otros aspectos, que si bien no ha sido un actividad consolidada en la institución y que actualmente se pretende retomar esta forma de trabajo como una acción institucional más que necesaria para compartir experiencias, conocimientos, etc. Hasta el momento no se tiene claro hacia dónde, para qué, cómo se pretende realizar el trabajo académico, sin dejar de reconocer que existen grupos que han intentado y/o han consolidado esta forma de trabajo ya hace algunos años, independientemente de los procesos internos de transformación de la institución, como un proyecto laboral.

Considero que para realmente contribuir a mejorar a la educación en general y a la práctica educativa en particular, es necesario conjugar diversos elementos como la formación académica y el desarrollo profesional. Así como de políticas institucionales claras y definidas expofeso para ello, la construcción de espacios alternativos en donde se pueda analice, reflexione, se investigue, se difundan los avances y las problemáticas elaboradas entre las autoridades y los propios académicos de las diversas instituciones educativas que conlleven a formular políticas basadas en las necesidades educativas y sociales. Acciones que se han iniciado pero que falta sistematizar y concretar, y que significarán procesos de mediano y largo plazo.

4.4 PROPUESTA DE LÍNEAS DE TRABAJO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LA UPN, AJUSCO.

En este sentido, se considera importante iniciar el diseño y elaboración de un Programa que defina los **procesos de formación permanente e institucional** -dirigido a los académicos de la institución- que busque convertir la práctica docente diaria, en una **profesión académica** basada en la obtención y consolidación de elementos pedagógicos, disciplinarios, metodológicos y culturales que permitan alcanzar un desarrollo integral, desde los sujetos que se inician en esta mágica profesión, hasta aquellos que han transitado por años en ella, encontrando una forma de vida profesional y personal.

Por otra parte, es necesario mencionar lo siguiente: el reconocer las experiencias por las que se ha transitado en éste y otros temas para compartirlas y mirarlas críticamente en diversos colectivos académicos para poder acceder a propuestas de trabajo concretas más sólidas en beneficio de los alumnos ya que la práctica educativa, con ello se estaría en condiciones de responder también a una mejora de nuestra sociedad desde la responsabilidad, ética, dedicación y profesionalización de nuestro trabajo cotidiano, en las funciones básicas de toda Universidad.

Por tal motivo, se proponen líneas de trabajo que pudieran ponerse a discusión entre los actores que se responsabilicen en la elaboración del programa para el desarrollo profesional de los académicos para el caso concreto de la UPN, para construir una propuesta lo más pertinente para la Institución.

- **Primero**, planteo una serie de contenidos que deberán ser incluidos en la propuesta de formación a partir de ejes temáticos y
- **Segundo**, se refiere a una propuesta de trabajo desglosada por módulos, susceptibles a ser impartidos con los académicos de la UPN, Unidad Ajusco o por especialistas de otras instituciones.

En la medida que la comunidad académica participe de manera amplia y plural en la construcción de los procesos de formación, se estaría en condiciones de encontrar los elementos que permita mejorar nuestra práctica educativa. Es importante mencionar que cada propuesta tendrá que elaborar estrategias de evaluación para la propuesta que se ponga en práctica por los sujetos que intervienen en ella a fin de ir dando seguimiento poder mejor la misma.

PROPUESTA DE LÍNEAS DE TRABAJO ACADÉMICO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL (ORGANIZADO POR EJES TEMÁTICOS)

Contextuales

- La Educación Superior en México.
- Los Procesos de formación docente en México.
- Las Políticas institucionales para la formación y actualización
 - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
 - Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA)
 - Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP).

Campo disciplinario

- Organizado por el cuerpo académico o la línea a la que pertenece.

Estrategias de aprendizaje

- Técnicas grupales.
- Estilos de aprendizaje.

Prácticas educativas

- Elementos para la iniciación a la docencia
- Análisis y reflexión
- Intercambio de experiencias docentes
- Problemas y reconocimientos de los procesos de enseñanza aprendizaje
- Elementos subjetivos de los docentes y los alumnos que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Recuperación de su práctica educativa. (sistematización)

Elementos para la investigación educativa como apoyo a la docencia

- I, II, III, (Elaboración de proyectos, trabajos de campo, bibliográfico, hemerográficos, formas de entrevistas, elaboración de cuestionarios, etc.)

Nuevas tecnologías

- Presentaciones en power point
- Uso del pizarrón electrónico
- Programas de computación
- Laboratorio de micro enseñanza (con un nuevo sentido y actualizado)

PROPUESTA DE LÍNEAS DE TRABAJO ACADÉMICO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL (ORGANIZADO POR MÓDULOS)

Modulo I

- La Educación Superior en México I
- Iniciación a la docencia
- Campo disciplinario
- Estrategias de aprendizaje
- Nuevas tecnologías

Modulo II

- La educación superior en México II
- Campo disciplinario
- Estrategias de aprendizaje II
- Reflexiones sobre la práctica educativa
- Elementos para la investigación I

Modulo III

- Procesos de formación docente I
- Intercambio de experiencias sobre prácticas docentes
- Nuevas tecnologías educativas II
- Elementos subjetivos de los docentes y los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Modulo IV

- Procesos de formación docente II
- Intercambio de experiencias sobre prácticas docentes de otras universidades
- Análisis de los problemas comunes en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Elementos para la investigación II
- Recuperación de su práctica educativa.

Modulo V

- Trabajo final. Propuestas de trabajo para mejorar su práctica educativa. (recuperación de elementos teóricos, metodológicos y prácticos)

CONCLUSIONES

Para trascender las nuevas problemáticas de la educación superior en México, la formación de maestros, la desvinculación de la escuela con la sociedad, los avances tecnológicos y científicos que exigen los ámbitos de conocimiento y los laborales, es imprescindible conocer las características que conforman cada uno de los ámbitos de la educación superior.

En lo particular considero que el inicio del cambio, radica en la reestructuración misma de las instituciones de educación superior, es decir en la normatividad que rige las formas de producción de conocimientos, los mecanismos de socialización del conocimiento a través de la ANUIES y, por su puesto, del desarrollo profesional de los académicos que las conforman; de otra manera la reforma de las instituciones y la formación docente solo se aprovecha a nivel personal y, como ocurre en la actualidad, no impacta en la práctica educativa.

En la presente investigación, se demuestra que si bien el perfil de los académicos destaca por su búsqueda de una superación profesional, no llega a conformarse en un desarrollo profesional integrado, que consolide la vida académica institucional a largo plazo ya que los docentes, en su mayoría, no consideran que el desarrollo de habilidades pedagógicas impacten en su práctica cotidiana, no asumen a la actualización como un eje que les permita trascender la formación personal y obtención de grados académicos como único medio de superación laboral y, por su puesto, los investigadores parece que no siempre están preocupados por la producción de conocimientos útiles a la institución o la sociedad de la que son parte, ya que -en la mayoría de los casos- solo realizan investigaciones de corto plazo para la obtención de puntajes que a su vez les permite obtener becas y estímulos económicos -tanto al interior como fuera de la UPN-.

Lo anterior, vuelve un panorama complejo para la UPN Ajusco, dado que las condiciones laborales de los académicos -la mayoría con base y con una categoría de titular- son bastante favorables. En este sentido, es imprescindible, cambiar el marco institucional que regula a los diferentes cuerpos académicos con el fin de acceder a nuevas formas de trabajo académico, colegiado y productivo, en favor del desarrollo profesional y, por consiguiente, de la institución.

La práctica educativa que realizan los académicos tendrá sentido y significado en la medida que lo compartan, lo analicen y lo reflexionen con los demás, con su cuerpo académico al que pertenezca, con otros profesores que compartan las problemáticas e intereses al interior y fuera de la institución. Ello permitirá conocer y socializar los avances y problemáticas de los trabajos e investigaciones que se hayan realizado en torno a los saberes y formas de trabajo que se tienen al respecto.

Resignificar el trabajo colegiado como parte del trabajo académico, como un espacio que realmente permita el análisis de la práctica educativa, recuperar, sistematizar, compartir y difundir la experiencia docente e investigativa a través de publicaciones o eventos académicos, es decir, construir espacios académicos alternativos para escuchar voces y experiencias de los otros que realizan prácticas educativas.

Sin embargo, la responsabilidad de las autoridades para con sus académicos no puede estar ajena, especialmente en establecer los elementos, lineamientos y las acciones para mejorar el nivel académico del personal que sustenta la vida de académica de la institución de manera. Es decir establecer las normas o políticas para el desarrollo profesional de los profesores e investigadores. En donde cada uno se comprometa en la función que le corresponda realizar. Esto claro de manera conjunta entre autoridades y el personal académico.

Como podrá observarse son diversas las acciones y las responsabilidades que los académicos y autoridades habrán de realizar para mejorar la práctica educativa. Sin embargo, la satisfacción de realizar una labor tan importante creo que merece la pena iniciar, en nuestra institución, acciones académicas que permitan fortalecer y evaluar a la profesión académica y el desarrollo profesional.

Es claro que no todos los académicos realizan la profesión académica y esto se explica por que existen académicos que no cumplen con las características de ella. Es decir, su principal trabajo no es en la universidad, las condiciones económicas del país, principalmente, han hecho que se busque otras formas de satisfacer los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades, otro elemento quizá pueda ser el no encontrar en la universidad un sentido de identidad académica entre otros aspectos que hacen que los académicos no vean en la universidad un proyecto profesional en donde uno sienta que pueden hacer cosas que realmente valen la pena.

Creo que con ello se podría iniciar la construcción de un desarrollo profesional institucional cada vez más claro, sistemático y comprometido con la institución y con la sociedad en su conjunto en la medida que los diferentes actores asuman su responsabilidad y compromiso para con la institución y con la sociedad.

El logro de un mejor desarrollo profesional de los académicos de la UPN por tanto ha de convertirse en una tarea prioritaria para la comunidad universitaria.

En la medida que se planteen propuestas amplias plurales y de coparticipación entre los cuerpos académicos y una política de responsabilidad compartida, para llevar a cabo programas de desarrollo profesional y considerarlos como parte de un proceso institucional, se podrá mejorar la calidad de la educación en general y por supuesto, formar parte de un proyecto más amplio, para de verdad ir solucionando los problemas fundamentales del desarrollo profesional desde la incorporación de, del futuro académico, al maravilloso espacio de la profesión académica.

Los diversos programas que se han creado para mejorar la formación y la actualización de los académicos de la SEP y la ANUIES (SUPERA y PROMEP, entre otros) hasta el momento no han respondido cabalmente a las necesidades de la educación ni a las de la sociedad, han quedado en ofrecer apoyos económicos en el mejor de los casos o bien en aumentar los números de quienes lo han utilizado, sin ver su pertinencia para los fines institucionales.

Los académicos de la UPN, en su mayoría, no fueron preparados para el desarrollo de sus funciones académicas.

La UPN actualmente, no cuenta con programas de desarrollo profesional que le permitan formar desde el inicio del campo laboral a sus académicos con el propósito de que realicen de mejor manera las funciones sustantivas por las que se le ha contratado. Por lo que, se hace necesario crear programas para este propósito, entre otras acciones, acompañado de mejores condiciones laborales, salariales, materiales, etc.

Es necesario la creación de cuadros académicos que sustituyan a los que por diversas razones, principalmente por jubilación, se retiran de la institución, con base a los lineamientos planteados en la investigación, a fin de iniciar con ello el desarrollo profesional tendiente a una profesión académica. Esto en el entendido de que una buena cantidad de académicos de la UPN tienen en promedio el 48.22 años y con 25 a 30 años de servicio.

Existe la necesidad de que el académico construya espacios además de los institucionales, para el análisis de lo que sucede en la educación en general, las instituciones de educación superior, los procesos de formación, su campo disciplinario, pedagógico, entre otros. A fin de contar con los elementos necesarios que le permitan proponer, crear y construir una mejor educación.

Crear las condiciones para que el desarrollo de la práctica educativa, del académico de la UPN, tienda a su profesionalización, basada en una cultura cada vez más amplia, que no sólo contenga la formación de la disciplina, además de lo pedagógico, a de incluir la experiencia que le permita al sujeto contextualizar su práctica y reflexionar sobre ella.

Los procesos de desarrollo profesional han de tender a formar sujetos críticos, reflexivos y con un sentido de indagación sobre su hacer educativo.

En cuanto a la evaluación del trabajo académico deberá ser de manera cualitativa y no como se ha venido realizando, contando sólo los productos como cada año se hace vía las becas. Habrá de incorporar para ello la evaluación de los pares, de los alumnos, entre otros elementos que se vayan construyendo. Realizar una evaluación cualitativa y de manera permanente.

Sin embargo, es necesario reconocer los esfuerzos de académicos y grupos de académicos que han logrado aportar formas distintas y novedosas útiles para la enseñanza-aprendizaje, la investigación y que no siempre y no siempre cuentan con los espacios para socializarlos, ni el apoyo institucional deseado para impulsar estas formas de trabajo. Así como, el reconocimiento que se hace de ellos fuera de la institución.

Octubre, 2008.

BIBLIOGRAFÍA

Alejo Francisco-Javier, (1993), "Racionalidad económica y política de los programas de estabilización económica" en González Casanova y Héctor Aguilar Camín (coordinadores), *México ante la crisis*, Siglo XXI, México.

Anguiano Arturo, (1991), "La reestructuración política" en Teresa de Sierra, et. al. *Cambio estructural y modernización educativa*, UPN-UAM-A-COMECSO, México.

ANUIES, Revista de la educación superior, No.116, octubre-diciembre de 2000, México.

ANUIES, *Criterios de ingreso y permanencia a la ANUIES*, México.

Arce, Francisco (1994), "Historia de las profesiones en México" en Bogalil Luis y Graciela Lechuga, et al., en *Las profesiones en México*, UAM-X, México.

Barona Cárdenas, Ernesto, (1991) "La universidad en la disyuntiva: neoliberalismo o democracia" en De Sierra Teresa (coordinadora) *Cambio estructural y modernización educativa*, UPN/ UAM-A y Consejo Mexicano de Ciencias Sociales A. C, México.

Barquín Álvarez Manuel y Carlos Ornelas, (compiladores), (1987), *Superación Académica y reforma Universitaria*, UNAM, México.

Barrón Tirado, (2000), "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización" en Valle Flores María de los Ángeles, (coordinadora), *Formación en competencias y certificación profesional*, CESU-UNAM, México.

Bojalil, Luis Felipe y Graciela Lechuga, et. al., (1994), *Las profesiones en México*, UAM-X, México.

Bravo Mercado María Teresa, (1991), *Estudios en torno a la formación de profesores*, No 24, CESU-UNAM, México.

Casillas Alvarado Miguel y Adrián de Garay Sánchez, (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*, UAM-A, México.

Castillo Isidro, (2002), *México: sus revoluciones sociales y la educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Cheybar y Kuri Edith y Rocío Amador Bautista, (coordinadoras) (2003), *Procesos y prácticas de formación universitaria*. CESU-UNAM, México.

_____, (coordinadora) (2001), *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, CESU-UNAM y Plaza y Valdés Editores, México.

Delgado Reynoso, Juan Manuel, (2001), *La apropiación intelectual de la historia de la Universidad Pedagógica Nacional por sus académicos*, (ponencia), UPN, México.

Díaz, Barriga Ángel, (1988), "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)" en Carlos Zarzar Charur, (compilador) *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*, SEP/Nueva Imagen, México.

_____ y Teresa Pacheco, (coordinadores.) (1998), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU-UNAM, México.

Díaz Barriga Frida y Marco Antonio Rigo, (2000), "Formación docente y educación basada en competencias" en Valle Flores María de los Ángeles (coordinadora), *Formación en competencias y certificación profesional*, CESU-UNAM, México.

Didriksson Axel, (1991), "Ensayo sobre las tendencias en la educación superior y escenarios de futuro" en De Sierra Teresa (coordinadora), *Cambio estructural y modernización educativa*, UPN/ UAM-A y Consejo Mexicano de Ciencias Sociales A. C, México.

Ducoing, Patricia y Monique Landesman, (coordinadoras) (1996), *Sujetos de la educación y formación en La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Fuentes Molinar Olac, (1983), "Las épocas de la universidad mexicana" en Cuadernos políticos No. 36, abril-mayo, pp.47-71, México.

Ganem, Alarcón Patricia, (2000), "La evaluación docente basada en estilos de enseñanza" en Loredo, Enríquez Javier, (coordinador), *Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior*, Porrúa, México.

Vera Chávez Yolanda, (2000), "Evaluación del docente en el marco del PROMEP" en Loredo, Enríquez Javier, (coordinador), *Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior*, Porrúa, México.

Gil Antón Manuel, et al., (1994), *Los rasgos de la diversidad*, UAM, México.

_____ (1994) en Bojalil, Luis Felipe y Graciela Lechuga Solís, et. al., *Las profesiones en México*, UAM-X, México.

Grediaga Kuri, Rocío, (2000), *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*, ANUIES, México.

Ibarra, Eduardo (1993), *La Universidad ente el espejo de la excelencia*, México, UAM-I.

Imbernón Francisco (1998), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona.

Insulza José Miguel, (1993), "El contexto global de la crisis" en González Casanova y Héctor Aguilar Camín (coordinadores.) en *México ante la crisis*, Siglo XXI, México.

Kent, Rollin (1994), *Tendencias y problemas en la educación superior en México: los años noventa*, México, DIE-IPN.

Latapí, Sarre Pablo, (coordinador) (1998), *Un siglo de educación en México II*, FCE/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

Loredo, Enríquez Javier, (coordinador), (2000), *Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior*, Porrúa, México.

Miranda, Francisco (2001), *Las universidades como organizaciones del conocimiento*, El Colegio de México / UPN, México.

Mendoza Rojas Javier, (2002), *Transición de la educación de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado Evaluador*. CESU- UNAM, México

Moreno, Prudenciado, (1997), *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional*, UPN, México.

Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (Coordinadores) (1997), *La profesión. Su condición social e institucional*, CESU- UNAM, México.

Pacheco Méndez Teresa y Ángel Díaz Barriga, (coordinadores) (2000), *Evaluación académica*, CESU-UNAM / FCE, México.

Paoli Bolio, José (1991), "Condiciones políticas de la reforma educativa" en De Sierra Teresa (coordinadora), *Cambio estructural y modernización educativa*, UPN/ UAM-A y Consejo Mexicano de Ciencias Sociales A. C, México.

Programa para la Modernización Educativa (1984-1994). Poder Ejecutivo Federal, México, 1989.

Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), Poder Ejecutivo Federal, 1995, México.

Rueda Mario y Monique Landesmann, (coordinadores) (2001), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, CESU-UNAM, México.

Santoyo Sánchez, Rafael (1996). La función de la docencia y la formación del profesorado (1970-1996), Documento de Trabajo para el curso *Políticas y Experiencias de Formación de Personal Académico en México*. ANUIES, México.

Valle Flores, María de los Ángeles (coordinadora) (2000), *Formación en competencias y certificación profesional*, CESU-UNAM/Porrúa, México.

_____, (1997), "Sobre las prácticas profesionales y los retos de la transformación económica" en Pacheco Teresa y Ángel Díaz Barriga (coordinadores) en *La profesión. Su condición social e institucional*, CESU- UNAM/Porrúa, México.

Villaseñor, Guillermo, (coordinador) (1997), *La identidad en la educación superior en México*, CESU-UNAM, UAM-X y la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Zarzar, Charur Carlos, (1988) *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*, SEP/Nueva Imagen, México.

ANEXO: CUESTIONARIO

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: EL DESARROLLO PROFESIONAL DE
ACADÉMICOS: LA UPN, UNIDAD AJUSCO.**

CUESTIONARIO

No. ___

I. DATOS GENERALES

1. Nombre: _____ 1.0 ___

2. Sexo:

a) masculino () 2.a ___

b) femenino () 2.b ___

3. Edad: _____ 3.0 ___

II. DATOS LABORALES

4. Ingreso:

a) SEP () año _____ mes _____ día _____ 4.a ___

b) UPN () año _____ mes _____ día _____ 4.b ___

5. Categoría actual en la UPN:

a) Asistente "A" () 5.a ___

b) Asistente "B" () 5.b ___

c) Asistente "C" () 5.c ___

d) Asociado "A" () 5.d ___

e) Asociado "B" () 5.e ___

f) Asociado "C" () 5.f ___

g) Titular "A" () 5.g ___

h) Titular "B" () 5.h ___

i) Titular "C" () 5.i ___

j) Otro () Especificar _____ 5.j ___

6. Tipo de nombramiento:

a) Base () 6.a ___

b) Interino () 6.b ___

c) Contrato () 6.c ___

d) Otro () Especificar: _____ 6.d ___

7. Tiempos de contratación:

a) Tiempo completo () 7.a ___

b) Medio tiempo () 7.b ___

8. Lugar de adscripción:

a) Docencia () 8.a ___

b) Investigación () 8.b ___

c) Difusión y Extensión Universitaria () 8.c ___

d) Otro () Especificar _____ 8.d ___

III. DESARROLLO ACADÉMICO PROFESIONAL

- 9. Licenciatura** () en: _____ 9.0__
- a) Titulado () 9.a__
- b) No titulado () 9.b__
- Institución donde realizó sus estudios: _____ 9.c__
- a) Fecha en que terminó sus estudios: año _____ mes _____ 9.d__
- b) Fecha en que se tituló: año _____ mes _____ 9.e__
-
- 10. Diplomado** () en: _____ 10.0__
- a) Institución donde realizó sus estudios: _____ 10.a__
- b) Fecha en que terminó sus estudios: año _____ mes _____ 10.b__
-
- 11. Especialización** () en: _____ 11.0__
- a) Acreditado () 11.a__
- b) No acreditado () 11.b__
- c) En proceso () 11.c__
- d) Institución donde realizó sus estudios: _____ 11.d__
- e) Fecha en que terminó sus estudios: año _____ mes _____ 11.e__
- f) Fecha en que se tituló: año _____ mes _____ 11.f__
-
- 12. Maestría** () en: _____ 12.0__
- a) Titulado () 12.a__
- b) No titulado () 12.b__
- c) En proceso () 12.c__
- d) Institución donde realizó sus estudios: _____ 12.d__
- e) Fecha en que terminó sus estudios: año _____ mes _____ 12.e__
- f) Fecha en que se tituló: año _____ mes _____ 12.f__
-
- 13. Doctorado** () en: _____ 13.0__
- a) Titulado () 13.a__
- b) No titulado () 13.b__
- c) En proceso () 13.c__
- d) Institución donde realizó sus estudios: _____ 13.d__
- e) Fecha en que terminó sus estudios: año _____ mes _____ 13.e__
- f) Fecha en que se tituló: año _____ mes _____ 13.f__
-
- 14. Actualización** () en: _____ 14.0__
- a) Institución donde realizó sus estudios: _____ 14.a__
- b) Disciplinaria en: _____ 14.b__
- c) Enseñanza en: _____ 14.c__
- d) Instrumentales en: _____ 14.d__
- e) Idiomas en: _____ 14.e__
- f) Fecha en que terminó su última actividad de actualización _____ 14.f__
-
- 15. Duración:**
- a) 5 a 10 hs. () 15.a__
- b) 10 a 20 hs. () 15.b__
- c) 20 a 30 hs. () 15.c__
- d) 30 a más hs. () 15.d__

16. **Actualización** () en: _____ 16.0____
- a) Institución donde realizó sus estudios: _____ 16.a____
- b) Disciplinaria en: _____ 16.b____
- c) Enseñanza en: _____ 16.c____
- d) Instrumentales en: _____ 16.d____
- e) Idiomas en: _____ 16.e____
- f) Fecha en que terminó su última actividad de actualización _____ 16.f____

17. Duración:
- a) 5 a 10 hs. () 17.a____
- b) 10 a 20 hs. () 17.b____
- c) 20 a 30 hs. () 17.c____
- d) 30 a más hs. () 17.d____

III. BECAS OBTENIDAS PARA LA REALIZACIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO.

En la actualidad, para atender los nuevos retos que la sociedad demanda en materia educativa, se ha procurado mejorar la calidad de la educación superior, específicamente en la formación académica de los docentes e investigadores, quienes son el eje fundamental para la consolidación de los procesos de transformación.

En este sentido, se vuelve importante conocer en qué medida las políticas y programas que promueven el cambio se han concretado en la UPN y qué repercusiones han tenido en el desarrollo profesional de sus docentes e investigadores.

Por lo que, la finalidad de las siguientes preguntas es profundizar en las condiciones en que se desarrolló su formación académica.

Anotar la beca o becas que obtuvo para la realización de su posgrado y especificar en que consistió:

18. Especialización

- a) PROMEP () 18.a____
- b) SUPERA () 18.b____
- c) CONACyT () 18.c____
- d) UPN () Especificar _____ 18.d____
- e) Otra () Especificar _____ 18.e____
- f) Periodo en que la obtuvo: _____ 18.f____
- g) En que consistió la beca: _____ 18.g____

19. Maestría

- a) PROMEP () 19.a____
- b) SUPERA () 19.b____
- c) CONACyT () 19.c____
- d) UPN () Especificar _____ 19.d____
- e) Otra () Especificar _____ 19.e____
- f) Periodo en que la obtuvo: _____ 19.f____
- g) En que consistió la beca: _____ 19.g____

20. Doctorado

- a) PROMEP () 20.a____
- b) SUPERA () 20.b____
- c) CONACyT () 20.c____
- d) UPN () Especificar _____ 20.d____
- e) Otra () Especificar _____ 20.e____

- f) Periodo en que la obtuvo: _____ 20.f___
 g) En que consistió la beca: _____ 20.g___

21. Anotar en que medida, las becas, le han permitido su desarrollo profesional en los aspectos:

- a) Disciplinario () 21.a___
 b) Metodológico () 21.b___
 c) Instrumental () 21.c___
 d) Otro () anotar cuál _____ 21.d___

IV. LA ACTIVIDAD PRINCIPAL EN LA UNIVERSIDAD ES DE:

Docencia () 22.0___

22 Anotar en que línea se ubican las materias que imparte en la UPN:

- a) Pedagógica () 22.a___
 b) Sociológico () 22.b___
 c) Históricosocial () 22.c___
 d) Psicológico () 22.d___
 e) Enseñanza de las Ciencias naturales () 22.e___
 f) Enseñanza de las matemáticas () 22.f___
 g) otra () Especificar: _____ 22.g___

23. ¿Por lo regular, cuántas materias imparte por semestre en la UPN?:

- | | Licenciatura | Especialización | Maestría | Doctorado | |
|----------------|--------------|-----------------|----------|-----------|---------|
| a) Una materia | () | () | () | () | 23.a___ |
| b) Dos o tres | () | () | () | () | 23.b___ |
| c) Más de tres | () | () | () | () | 23.c___ |

24. ¿Qué otras actividades realiza, además de impartir cursos?:

- a) Elaboración de plan de estudio () 24.a___
 b) Dictamen de plan de estudios () 24.b___
 c) Elaboración de programas de cursos () 24.c___
 d) Dictamen de programa () 24.d___
 e) Dirección de tesis () 24.e___
 f) Asesoría parcial () 24.f___
 g) Dictamen de tesis () 24.g___
 h) Sinodalía para réplica de examen profesional () 24.h___
 i) Elaboración de material didáctico () 24.i___
 j) Asesoría psicopedagógica a estudiantes () 24.j___
 k) Otra () Especificar _____ 24.k___

25. Realizó algún tipo de capacitación formal, previa a la función docente en lo:

- a) Disciplinario () 25.a___
 b) Metodológico () 25.b___
 c) Ambos () 25.c___
 d) Otro () Especificar _____ 25.d___
 e) Ninguno () 25.e___

26. Condiciones académicas con que cuenta para el desarrollo de su actividad profesional en la UPN:

- | | | |
|----------------|-----|--------|
| a) Muy buenas | () | 26.a__ |
| b) Buenas | () | 26.b__ |
| c) Regulares | () | 26.c__ |
| d) Suficientes | () | 26.d__ |
| e) Nulas | () | 26.e__ |

27. Recursos materiales y de cómputo con que cuenta para el desarrollo de su profesión:

- | | | |
|----------------|-----|--------|
| a) Cubículo | () | 27.a__ |
| b) Mobiliario | () | 27.b__ |
| c) Papelería | () | 27.c__ |
| d) Computadora | () | 27.d__ |
| e) Impresora | () | 27.e__ |
| f) Otro | () | 27.f__ |

Investigación () 28.0__

28 Anotar en que programa se ubican las investigaciones que realiza en la UPN:

- | | | |
|---|-----|--------|
| a) Desarrollo curricular y práctica educativa | () | 28.a__ |
| b) Educación y procesos interculturales | () | 28.b__ |
| c) Educación y Sociedad | () | 28.c__ |
| d) Política educativa, formación y actualización de profesores. | () | 28.d__ |

29. Realizó algún tipo de capacitación formal, previo al desarrollo de la función de investigación, por parte de la UPN en lo:

- | | | |
|------------------|-----|--------|
| a) Disciplinario | () | 29.a__ |
| b) Metodológico | () | 29.b__ |
| c) Ambos | () | 29.c__ |
| d) Otro | () | 29.d__ |
| e) Ninguno | () | 29.e__ |
- anotar cuál _____

30. Condiciones académicas con que cuenta para el desarrollo de su actividad profesional:

- | | | |
|----------------|-----|--------|
| a) Muy buenas | () | 30.a__ |
| b) Buenas | () | 30.b__ |
| c) Regulares | () | 30.c__ |
| d) Suficientes | () | 30.d__ |
| e) Ninguna | () | 30.e__ |

31. Recursos materiales y de computo con que cuenta para el desarrollo de su profesión.

- | | | |
|----------------|-----|--------|
| a) Cubículo | () | 31.a__ |
| b) Mobiliario | () | 31.b__ |
| c) Papelería | () | 31.c__ |
| d) Computadora | () | 31.d__ |
| e) Impresora | () | 31.e__ |
| f) Otro | () | 31.f__ |

V. CUERPO ACADÉMICO

32. ¿Participa en algún cuerpo académico?:

- a) Sí Cuál _____ 32.a____
 b) No 32.b____

33. En qué línea o programa ubica al cuerpo académico:

- a) Desarrollo curricular y práctica educativa 33.a____
 b) Educación y procesos interculturales 33.b____
 c) Educación y Sociedad 33.c____
 d) Política educativa, formación y
 y actualización de profesores. 33.d____
 e) Pedagógica 33.e____
 f) Sociológico 33.f____
 g) Históricosocial 33.g____
 h) Psicológico 33.h____
 i) Enseñanza de las Ciencias naturales 33.i____
 j) Enseñanza de las matemáticas 33.j____
 k) Otro Especificar _____ 33.k____

34. ¿Con qué tipo de apoyo institucional cuenta para el desarrollo profesional del cuerpo académico?:

- a) Menor carga docente 34.a____
 b) Tiempo específico para sus actividades 34.b____
 c) Apoyo de recursos financieros 34.c____
 d) Apoyo para la difusión de los productos que
 realice el cuerpo académico 34.d____
 e) Ninguno 34.e____
 f) Otro Especificar _____ 34.f____

35. ¿Qué productos académicos han realizado, en los dos últimos años, como resultado de las actividades del cuerpo académico?

- a) Seminarios de formación 35.a____
 b) Proyecto de investigaciones dictaminado 35.b____
 c) Reporte parcial 35.c____
 d) Repote final 35.d____
 e) Dictamen de producto para publicación 35.e____
 f) Documentos de trabajo 35.f____
 g) Ponencias con aceptación y/o extenso en memoria de congreso () 35.g____
 h) Artículo publicado de divulgación 35.h____
 i) Artículo publicado especializado 35.i____
 j) Capítulo de libro de divulgación 35.j____
 k) Capítulo de libro colectivo 35.k____
 l) Coordinación de libro 35.l____
 ll) Compilación 35.ll____
 m) Conferencias Magistrales 35.m____
 n) Conferencia Temática 35.n____
 o) Otra actividad 35.o____
 anotar cuál _____

36. ¿Las actividades que realiza las considera como parte de la profesión académica?

- | | | | |
|------------|-----|------|-----|
| a) Si | () | 36.a | ___ |
| b) No | () | 36.b | ___ |
| c) No sabe | () | 36.c | ___ |

37. ¿Cómo valora su dominio en saberes y habilidades para la realización de sus actividades académicas?

- | | | | |
|---------------|-----|------|-----|
| a) Muy buenas | () | 37.a | ___ |
| b) Buenas | () | 37.b | ___ |
| c) Regular | () | 37.c | ___ |
| d) Suficiente | () | 37.d | ___ |

AGRADEZCO DE ANTEMANO SU COLABORACIÓN EN ESTA PARTE DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN. Y TENGA LA SEGURIDAD QUE LA INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS CUESTIONARIOS, TENDRÁ UN CARÁCTER CONFIDENCIAL.

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.